



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Frafald og fastholdelse af førsteårsstuderende på Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

En kvalitativ undersøgelse af nye studerendes faglige og sociale integration i deres studie

Møldrup, Asger Lykkegaard

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Møldrup, A. L. (2018). *Frafald og fastholdelse af førsteårsstuderende på Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet: En kvalitativ undersøgelse af nye studerendes faglige og sociale integration i deres studie.*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

FRAFALD OG FASTHOLDELSE

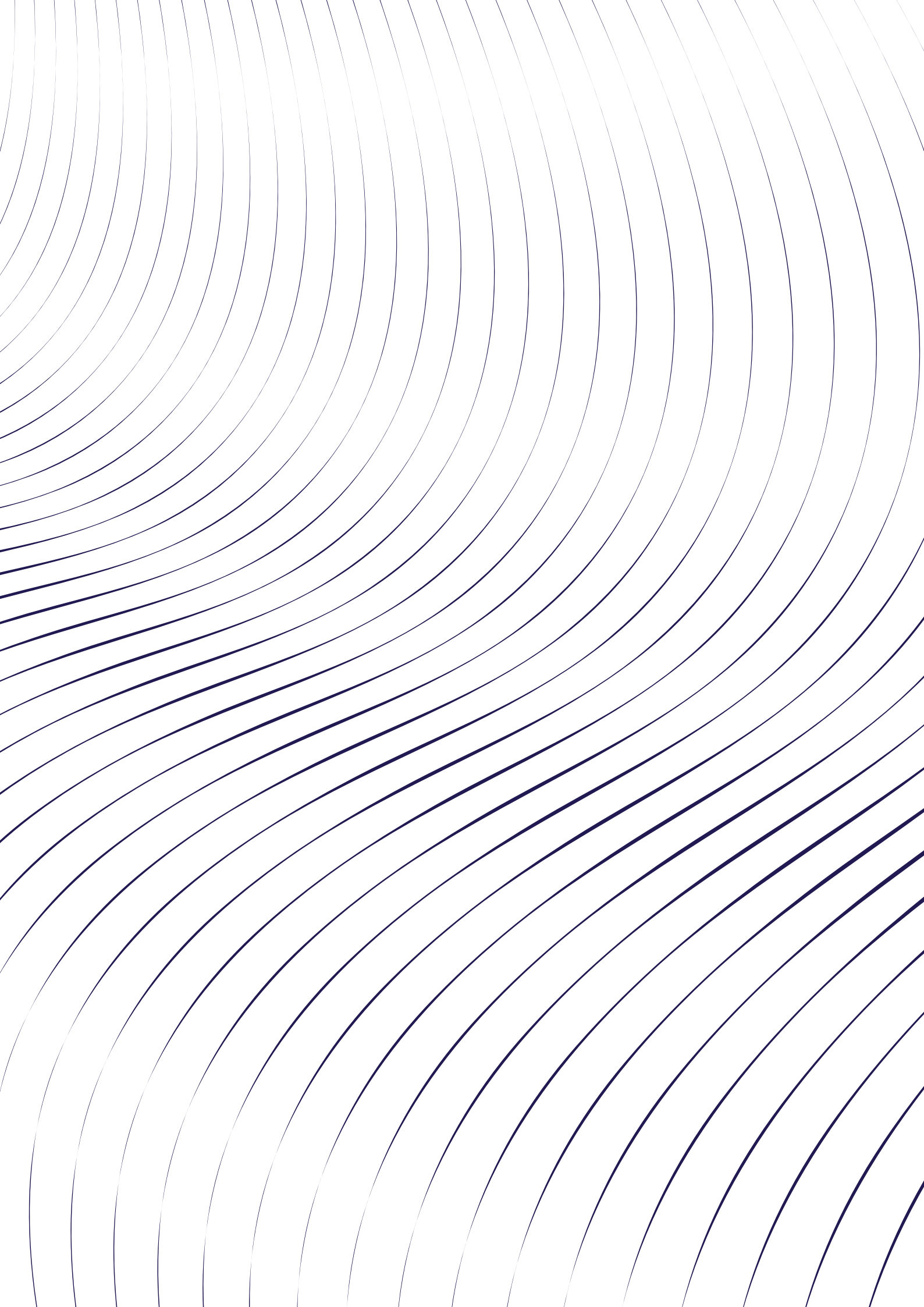
**AF FØRSTEÅRSSTUDERENDE PÅ
DET HUMANISTISKE FAKULTET,
AALBORG UNIVERSITET**

**- EN KVALITATIV UNDERSØGELSE AF NYE
STUDERENDES FAGLIGE OG SOCIALE
INTEGRATION I DERES STUDIE**

**RAPPORT, 5. JULI 2018
ASGER LYKKEGAARD MØLDRUP**



AALBORG UNIVERSITET



OPSUMMERING

Denne rapport er resultatet af etårigt kvalitativt projekt om frafald og fastholdelse af førsteårsstuderende på Det Humanistiske Fakultet, AAU. Projektet har undersøgt fem forskellige studier: bachelorstudierne Dansk, Kommunikation & Digitale Medier, Aalborg og København samt kandidatstudierne Læring & Forandringsprocesser, Aalborg og København. Projektet har haft til hensigt at bidrage med empirisk viden om frafald og fastholdelse og derudfra identificere og udvikle studiemæssige forhold, der kan bidrage hensigtsmæssigt ift. at fastholde studerende. Frafald og fastholdelse er blevet tilgået fra et grundlæggende pædagogisk perspektiv, hvor Tintos begreb om integration (1993) er blevet anvendt som en gennemgående teoretisk og analytisk optik, der muliggør at forstå, hvordan man skaber betingelser for, at studerende bliver på deres studie. Fokus har i højere grad været på fastholdelse, integration, og hvad der får studerende til at blive, end frafald og hvad der får dem til at forlade studiet. Projektet har tilstræbt en helhedsorienteret tilgang såvel teoretisk som metodisk, og det empiriske materiale inkluderer således både studerende, der bliver på studiet (størstedelen af empirien), og studerende, der stopper, ligesom fænomenet både er belyst fra de studerendes og institutionens perspektiv.

Undersøgelsen peger på, at frafald og fastholdelse er grundlæggende kontekstuelle betingede, relationelle og processuelle fænomener, der opstår som et resultat af en udvikling over tid og et møde mellem en bestemt studerende og en specifik uddannelsesinstitution. På baggrund af empirien viser det sig, at hvad der får studerende til at blive eller stoppe på deres studie er komplekst, mangfoldigt og afhængigt af den pågældende studerende, det specifikke studie og dens studerendes oplevelser på dette studie. På trods af denne kompleksitet har det dog, både internt og på tværs af de fem studier, været muligt at identificere en række mønstre i studiemæssige forhold, der enten har bidraget til, at de studerende er faldet til på studiet, eller vanskeliggjort, at dette er sket.

Helt overordnet kan man som studie bidrage til, at nye studerende bliver integrerede medlemmer af studiet ved at:

- understøtte deres overgang til universitetet gennem klar information og gennemskelighed ift. studiets rammer og forventninger samt at klæde de studerende fagligt på ift. at kunne leve op til disse forventninger
- skabe undervisningsrammer, der muliggør interaktioner og tæt kontakt med undervisere samt involvering af og samarbejde mellem de studerende. Derudover at studiet benytter sig af og skaber forudsætninger for, at de studerende indgår i støttende fællesskaber med andre studerende, hvilket kan muliggøres gennem dets måde at organisere undervisningen og opdele de studerende i grupper
- tilrettelægge et studiestartsforløb med velkomende tutorer samt hyppige, inkluderende og varierede sociale arrangementer, der har som mål så tidligt som muligt at skabe et sammentømret fællesskab, hvor de studerende lærer flest mulige af deres medstuderende og studiets centrale faglige personer at kende. Særligt de første uger er vigtige, og her bør være plads til hyppige sociale arrangementer, således studiets faglige og sociale dele samarbejder, og ikke konkurrerer, om at invitere de studerende ind i studiets fællesskaber
- adressere og tydeliggøre, hvilke fremtidsmuligheder studiet kan føre til, hvormed man fremmer sandsynligheden for, at flest mulige studerende kan se den langsigtede relevans i at blive på studiet

Derudover er det centralt, at ovennævnte forhold og andre studiemæssige indsatser, der er rettet mod fastholdelse, så vidt muligt foregår ad kollektive, almene kanaler, der er forankret i studiets vigtigste mål, nemlig at skabe en fagligt god uddannelse for alle dets studerende.

INDHOLD

1. INDLEDNING: PROJEKTETS BAGGRUND OG FORMÅL 5

1.1 Undersøgelsens formål 6

1.2 Frafald på universiteterne 6

1.2.1 Et statistisk perspektiv 6

1.2.2 Frafald som problem 6

2. PROJEKTETS TEORETISKE TILGANG OG PERSPEKTIVER 8

2.1 Frafald og fastholdelse som udtryk for den studerendes grad af integration i studiets fællesskaber 8

2.2 Studiemønstre 9

2.3 Metodologisk udgangspunkt for at forstå frafald 9

3. METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN 10

3.1 A) Følgestudie over tid med nye studerende 10

3.1.1 Dagbogsforløb 10

3.1.2 Interview: 10

3.1.3 Deltagerobservation af faglige aktiviteter 10

3.2 B) Undersøgelse af baggrunden for konkrete tilfælde af frafald 10

3.3 C) Institutionens perspektiv og kontekst 10

3.4 Det empiriske materiale 10

4. PRÆSENTATION AF UNDERSØGELSENS RESULTATER 11

4.1 Specifikke empiriske fund fra de fem udvalgte studier 11

4.1.1. Dansk 11

4.1.2. Kommunikation og Digitale Medier 13

4.1.3 Casehistorie 17

4.1.4 Idealtypiske studerende for bachelorstudierne 17

4.1.5. Læring og Forandringsprocesser – Aalborg og København 18

4.2 Tværgående perspektiv 21

4.2.1 Understøttelse af overgangen til universitetet 22

4.2.2 Det faglige og undervisningens betydning og muligheder for integration 23

4.2.3 Den sociale integration og studiestartsforløbet 24

4.2.4 Fremtidsmuligheder – "Hvad kan man blive?" 26

5. REFERENCELISTE 27

6. BILAG 28

Bilag 1: Dagbogsforløbet 28

Bilag 2: Interviewguides 29

Bilag 3: Oversigt over udførte observationsaktiviteter 31

1. INDLEDNING: PROJEKTETS BAGGRUND OG FORMÅL

Denne rapport er et resultat af et etårigt kombineret forsknings- og udviklingsprojekt om frafald og fastholdelse af studerende på Det Humanistiske Fakultet, AAU. Projektet er finansieret og iværksat af Humanistisk Fakultet med opstart i august 2017 og afslutning i juni 2018. Formålet med projektet er tosidigt: Projektet har dels et undersøgende sigte om at bidrage med empirisk viden om frafald på tre udvalgte uddannelser på Humaniora ved hjælp af en kvalitativ empirisk undersøgelse. Dette skal være med til at udfolde, nuancere og fremme forståelsen for frafald som fænomen og den kompleksitet og mangfoldighed, som fænomenet rummer. På denne empiriske baggrund har projektet ligeledes et praksisudviklende sigte om at identificere og udvikle studiemæssige tiltag, der kan bidrage til hensigtsmæssig udvikling af studierne praksis og derigennem fastholdelsen af studerende.

Projektet har sit empiriske og analytiske fokus på det første studieår og på de førsteårsstuderendes vej ind i (og ud af) studiet. Det første studieår er særligt interessant i et frafalds- og fastholdelsesperspektiv, idet hovedparten af frafaldet blandt universitetsstuderende typisk sker inden for det første år efter studiestart (EVA, 2017; MFIVU, 2013). Det empiriske grundlag for denne rapport er således kvalitative perspektiver fra førsteårsstuderende, ansatte/undervisere, der har med førsteårsstuderende at gøre, samt statistisk baggrundsmateriale, der vedrører det første studieår.

Projektet tilstræber gennem den empiriske undersøgelse af feltet at belyse problemstillingen på de fem udvalgte studier fra en række forskellige perspektiver og kvalitative metoder, således at dette til sammen bidrager til en helhedsforståelse af frafald og fastholdelse på studierne. Denne bestræbelse er en gennemgående ambition i rapporten, som både kommer til udtryk i de metodiske valg og i den teoretiske forståelse af frafald og fastholdelse som fænomen. Det anvendte metodiske design muliggør, at problemstillingen både belyses fra de studerendes og studierne perspektiv samt ud fra hvilke betingelser studierne har for at fastholde sine studerende. Eftersom projektet forstår frafald og fastholdelse som grundlæggende processuelle fænomener er det anvendte metodiske design konstrueret med henblik på at kunne følge de studerendes udvikling over tid i løbet af det første studieår. Derudover muliggør designet både at tale med studerende, der bliver på studiet, og studerende, der stopper på studiet. De studerendes perspektiv og deres oplevelse af at gå på studierne vil have størst vægt, mens de ansattes intentioner med og opfattelse af studierne, studiets vilkår, observationsindsigter fra faglige aktiviteter samt statistisk baggrundsmateriale vil udgøre et væsentligt baggrundstæppe for at forstå konteksten for frafaldet på de udvalgte studier.

Projektet har sit empiriske fokus på tre forskellige uddannelser: Dansk, Kommunikation & Digitale Medier og Læring & Forandringsprocesser. De to sidstnævnte er både repræsenteret ved dets studie i Aalborg og København, hvorfor projektet baserer sig på i alt fem forskellige studier på Det Humanistiske Fakultet. Det drejer sig om tre bachelorstudier og to kandidatstudier. Tabel 1 giver overblik over de udvalgte studier, deres uddannelsesniveau, skoleorganisering og geografiske placering, mens Tabel 2 viser oplysninger om studierne optag, adgangskrav, seneste tal om førsteårsfrafald samt de studerendes gennemsnitlige alder.

Tabel 1. Oversigt over de udvalgte studier, uddannelsesniveau, skoleorganisering og geografiske placering.

Studiets navn	Bachelor / Kandidat	Skole	Geografisk placering
Dansk	Bachelor	Skole for Kultur og Globale Studier (CGS)	Campus Øst, Aalborg
Kommunikation og Digitale Medier, Aalborg (KDM, AAL)	Bachelor	Skole for Musik, Musiktteri, Psykologi, Art og Kommunikation (MPACT)	Campus Aalborg City, Aalborg
Kommunikation og Digitale Medier, København (KDM, KBH)	Bachelor	Skole for Musik, Musiktteri, Psykologi, Art og Kommunikation (MPACT)	Campus København
Læring- og Forandringsprocesser, Aalborg (LFP, AAL)	Kandidat	Skole for Læring og Anvendt Filosofi (SEF)	Campus Øst, Aalborg
Læring- og Forandringsprocesser, København (LFP, KBH)	Kandidat	Skole for Læring og Anvendt Filosofi (SEF)	Campus København

Tabel 2. Studierne optag, adgangskrav, seneste tal om førsteårsfrafald samt de studerendes gennemsnitlige alder.

	Dansk	KDM, AAL	KDM, KBH	LFP, AAL	LFP, KBH
Adgangskrav, karaktergennemsnit (2017)	Frit optag	7,1	9,2	Motiveret ansøgning	Motiveret ansøgning
Optag (2017)	56	108	62	96	112
Førsteårsfrafald (2016)	45,2 %	12,8 %	28,6 %	14,5 %	6,5 %
Gennemsnitlig alder ved optagelse	23,1 år	21,6 år	21,5 år	29,7 år	27,8 år

Det er Det Humanistiske Fakultet, der har stået for udvælgelsen af de pågældende studier, og her har man lagt vægt på at sikre en bredde ift. bachelor – og kandidatstudier, skoleorganisering samt geografisk placering. Rapportens fund og konklusioner baserer sig først og fremmest på analyser af empirisk materiale angående de fem specifikke, ovennævnte studier, men det er hensigten, at rapporten også skal have en mere generel relevans for den uddannelsesmæssige praksis på hele fakultetet og i princippet for alle AAU's uddannelser. Væsentlige aspekter af projektets fund og anbefalinger vil derfor også være relevante for alle studier på Det Humanistiske Fakultet samt AAU's øvrige uddannelser, idet de vedrører eksemplariske forhold, som ifølge forskningslitteraturen og de empiriske observationer har betydning for frafald og fastholdelse af studerende i en dansk universitetskontekst.

Projektet er blevet til i et samarbejde mellem fakultetet, de udvalgte studiers ledelse og lektor, Thomas Szulevicz & adjunkt, Casper Feilberg fra Institut for Kommunikation og Psykologi samt Videnskabelig assistent, Asger Lykkegaard Møldrup. Det er sidstnævnte, der har været hovedansvarlig for projektets praktiske udførelse, herunder indsamling og analyse af det empiriske materiale samt udfærdigelsen af denne rapport. Nærværende rapport udgør en del af den samlede afrapportering og formidling af projektet, som også består en pixiudgave (in press) samt en række mundtlige formidlingsaktiviteter på studie- såvel som fakultetsniveau.

1.1 UNDERSØGELSENS FORMÅL

Projektet forsøger overordnet at besvare følgende spørgsmål:

1. Hvilke forhold har betydning for, at studerende stopper deres uddannelse på de fem respektive studier?
2. Hvilke studiemæssige forhold fremmer en hensigtsmæssig social og faglig integration af nye studerende på de fem respektive studier?

Projektet bestræber sig således dels på at forstå, hvorfor frafaldet sker på de fem udvalgte studier, og dels på at undersøge, hvordan kan man tilrettelægge studierne således, at det skaber gode betingelser for, at nye studerende bliver integreret i studiets faglige og sociale fællesskaber og dermed bliver på studierne.

1.2 FRAFALD PÅ UNIVERSITETERNE

1.2.1 ET STATISTISK PERSPEKTIV

Omkring 25 % af alle studerende, der begynder på en videregående uddannelse, ender med at stoppe deres studie inden den afsluttende eksamen. Af de studerende, der på landsplan påbegyndte en universitetsbacheloruddannelse i 2011, er ca. en tredjedel faldet fra fem år efter, mens det samme gælder 16 % af de studerende på kandidatuddannelserne (UFM, 2017). Størstedelen af frafaldet sker i løbet af det første studieår, idet 18,7 % af studerende, der begyndte på en universitetsuddannelse i 2015, faldt fra inden for det første år. Det er væsentligt at bemærke, at det meste frafald i et større tidsperspektiv også kan forstås som studieskift, da halvdelen, der falder fra en uddannelse i løbet af det første studieår, er i gang med en ny uddannelse året efter, og to ud af tre, der falder fra en videregående uddannelse, er gået i gang med en anden videregående uddannelse fem år efter (UFM, 2017; UFM 2018).

AAU havde i 2016 et førsteårsfrarafald på 18,6 % og ligger dermed på niveau med gennemsnittet for danske universiteter. Humaniora har gene-

relt et højere frafald end de øvrige hovedområder, og dette gør sig også gældende for AAU, hvor førsteårsfrarafaldet på Det Humanistiske Fakultet i 2016 udgjorde 21,6 % på bacheloruddannelser og 7,2 % på kandidatuddannelser (Intern statistik). Det Humanistiske Fakultet har oplevet et bemærkelsesværdigt fald ift. 2014, hvor førsteårsfrarafaldet udgjorde 26,1 % på bachelorniveau og 12 % på kandidatniveau (Uddannelsesberetning for HUM 2017).

1.2.2 FRAFALD SOM PROBLEM

Studerendes frafald på universitetsniveau har i de senere år fået betydelig opmærksomhed og indtaget en fremtrædende position i uddannelsesverdenen. Både politisk, forskningsmæssigt og internt på universiteterne ser man, hvordan frafald opfattes som et væsentligt problem, som der bruges betydelige ressourcer på at undersøge og mindske (fx EVA, 2017; UFM, 2018; Ulriksen et al, 2011). Det statistiske niveau for frafald på første studieår er eksempelvis et af nøgletallene, som Styrelsen for Institutioner og Forskningsstøtte/Uddannelses- og Forskningsministeriet bruger i deres løbende tilsyn af uddannelsernes kvalitetsniveau. Af samme grund er førsteårsfrarafaldet også internt på AAU et af nøgletallene, som de enkelte uddannelser er forpligtet til at holde øje med og eventuelt handle på, såfremt tallet overskrider en af fakulteterne fastsat statistisk grænseværdi. For Humanistisk Fakultet udgør grænseværdien for nuværende et førsteårsfrarafald på 27 % eller højere, hvilket *"Indikerer et utilfredsstillende eller særligt forhold, og der skal følges op på området. Studienævnet skal i samarbejde med studielederen afdække mulige årsager og sikre opfølgende/korrigerende handlinger"* Mens et førsteårsfrarafald på 24-27 % betyder, at studiet skal skærpe sin opmærksomhed og vurdere om der eventuelt er behov for forebyggende arbejde (Kvalitetssenheden, 2017).

Frafald opfattes således generelt som noget problematisk og uønsket, der skal forhindres og reduceres, hvilket også bliver tydeligt når man ser på den sproglige måde at omtale fænomenet i officielle, universitetsmæssige sammenhænge, hvor man taler om "frafaldstruede studerende" og at være i "risiko" for at falde fra (AAU Kvalitetssikring, 2017). Denne forståelse af og store interesse for frafald hænger sammen med, at fænomenet på flere måder kan forstås som et væsentligt problem både for den enkelte studerende, det pågældende studie og for samfundet generelt.

Frafald kan for det første forstås som et økonomisk problem. Den gældende uddannelsespolitiske økonomiske struktur og dets uddannelses-taxametersystem betyder, at universiteternes økonomiske tilskud fra staten er afhængigt af de studerendes gennemførte studieaktivitet. Hver gang en studerende gennemfører et studenterårsværk (STÅ), svarende til et års eksamensaktivitet på normeret tid, udløses et bestemt beløb, som varierer fra uddannelse til uddannelse. Når en studerende stopper sin uddannelser inden for det første år, får universiteterne således ikke del af dette forventede tilskud. Dette system betyder, at ethvert form for frafald er forbundet med økonomisk tab for universiteterne, fordi de går glip af de økonomiske tilskud, som ellers ville være blevet udløst af gennemført eksamensaktivitet eller færdiggørelse af hele uddannelsen. Denne økonomiske struktur betyder, at frafald i udgangspunktet udgør et økonomisk problem set fra universitetets perspektiv.

Både samfundsmæssigt og fra den enkelte uddannelses perspektiv kan det endvidere siges at være uhensigtsmæssigt at bruge tid, energi og ressourcer på at drive en uddannelse, hvor en betydelig del af alle optagne studerende ender med at forlade studiet inden deres afsluttende eksa-

men. Endelig kan frafald udgøre et problem for den enkelte studerende, der vælger at stoppe sin uddannelse før tid. Uddannelsesvalg handler i høj grad om at vælge en bestemt identitet, og det at stoppe på sit studie kan derfor også betyde et tab af fremtidsdrømme og en bestemt identitet (Holmegaard et al, 2014). At stoppe sit studie betyder ofte, at man må erkende, at man har valgt forkert og at man må derfor starte forfra med at finde sin vej frem i livet. Mange studerende oplever desuden, at de kommer bagud og bliver forsinkede i forhold til deres jævnaldrende, der fortsætter den direkte vej mod at blive færdiguddannet.

Frafald har en endvidere konnotation af individuelt nederlag eller uformåen, og det kan derfor være forbundet med ubehagelige følelser som skam og utilstrækkelighed for den enkelte studerende at afbryde sit studie før tid (Tinto, 1993, p. 140). Denne oplevelse hænger sammen med, at frafald som begreb har en betydelig normativ ladning, og at falde fra opfattes generelt som noget negativt, uønsket og problematisk. Studerende, der falder fra, udgør således på mange måder en modsætning til både universitets interne interesser om at minimere frafaldet og den gældende uddannelsespolitiske dagsorden, hvis mål er, at studerende kommer hurtigst muligt igennem uddannelsessystemet. At stoppe at sit studie inden den afsluttende eksamen repræsenterer dermed et brud med den forventede og legitime kulturelle orden, fordi man ikke er i stand til at gennemføre i første forsøg og dermed bliver forsinket i processen mellem ungdomsuddannelse og arbejdsmarked.

2. PROJEKTETS TEORETISKE TILGANG OG PERSPEKTIVER

Frafald og fastholdelse er komplekse fænomener, der kan forstås og tilgås på mange forskellige måder og niveauer. Man kan overordnet skelne imellem et individuelt, institutionelt og samfundsmæssigt niveau. Førstnævnte handler fx om den studerendes intentioner og mål ift. studiet og baggrundsforhold som faglige forudsætninger, social baggrund og forældres uddannelsesniveau. Det institutionelle niveau vedrører studiet og uddannelsesinstitutionens struktur, kultur, organisering og ansatte, mens det samfundsmæssige niveau fx involverer uddannelsespolitiske strukturer som kvikbonusordningen, der influerer hvornår og hvorfor unge mennesker søger optagelse på universitetet. I dette projekt forstås frafald og fastholdelse som grundlæggende relationelle og processuelle fænomener, som opstår og udvikles gennem individets møde med en bestemt uddannelsesinstitution og interaktion mellem disse tre niveauer over tid (Tinto, 1993, p. 112f). Fráfald skal derfor altid forstås i sammenhæng med den specifikke uddannelsesmæssige kontekst, hvor det udspiller sig, og det er således ikke et individuelt problem, der kan isoleres til at handle om de studerendes faglige evner eller motivation. Studerende, der forstætter og stopper på deres uddannelse er ikke to forskellige typer af studerende med forskellige evner, motivation eller studieadfærd. De har flere ligheder end forskelle og er enige i, hvad der har betydning for frafald. Samlet set har det, der sker efter studiestart og hvordan de studerende oplever og vurderer at gå på studiet langt større betydning for frafald, end hvad der sker inden (Ulriksen et al., 2011, pp.43f; Tinto, 1993, p. 5).

2.1 FRAFALD OG FASTHOLDELSE SOM UDTRYK FOR DEN STUDERENDES GRAD AF INTEGRATION I STUDIETS FÆLLESSKABER

Nærværende projekt har anvendt den amerikanske uddannelsessociolog Vincent Tintos arbejde om frafald og fastholdelse på universitetsniveau (1993) som projektets primære teoretiske perspektiv. Denne teoretiske tilgang har udgjort et gennemgående aspekt gennem projektet, fra tilrettelæggelsen af den empiriske undersøgelse og til at analysere det empiriske materiale. Tintos arbejde handler om at forstå, hvorfor studerende forlader deres studie inden færdiggørelse, og hvilke betingelser der skal være til stede for, at studerende bliver på deres studie. Ifølge Tinto bliver studerende på deres studie, hvis de oplever sig som kompetente medlemmer, der er integreret i studiets faglige og/eller sociale fællesskaber. At være integreret i studiet handler om den studerendes grad af forpligtelse, tilhørsforhold og involvering i studiet. Jo højere grad den studerende oplever sig som en del af studiets faglige og/eller sociale fællesskaber, desto større sandsynlighed vil der være for, at den studerende bliver på studiet. Og omvendt jo mindre dette er tilfældet, desto større vil sandsynligheden være for, at den studerende stopper på studiet inden den afsluttende eksamen (Tinto, 1993, pp. 112ff).

Tinto forstår frafald og fastholdelse som grundlæggende processuelle fænomener. Dvs. at beslutningen om at blive på eller at forlade sit studie kan ses som resultat af en interaktion over tid mellem forhold inden studiet, på studiet og uden for studiet. Den studerende møder således universitetet med nogle bestemte uddannelsesmæssige forudsætninger og en bestemt intention og grad af forpligtelse over for studiet. Disse indledende forhold influeres af de erfaringer og interaktioner, som den studerende gør sig på studiet med dets medlemmer: ansatte, undervisere og medstuderende, og eksterne forhold, som fx familiære eller arbejdsmæssige forpligtelser. Karakteren af den studerendes oplevelser på studiet og interaktionerne med studiets medlemmer vil over tid påvirke

den studerendes grad af forpligtelse over for studiet. Jo flere belønnende, integrerende og meningsfulde interaktioner, den studerende har oplevet desto større vil sandsynligheden være for, at den studerende en udvikler en grad af forpligtelse og involvering over for studiet, som betyder at den studerende ønsker at gennemføre studiet (Tinto, 1993, pp. 112ff). Tinto skelner imellem faglig og social integration. De to aspekter skal forstås som gensidigt forbundne størrelser, der udgør hinandens forudsætninger. Faglig integration handler om hvorvidt den studerende oplever at kunne identificere sig med faget, at udvikle sig fagligt, at være i stand til at leve op til studiets formelle krav som fx at læse pensum og bestå eksamener, samt om kontakten til undervisere i undervisningen. Den sociale integration vedrører relationen til de medstuderende og den uformelle kontakt, som studerende har med undervisere og ansatte uden for undervisningssituationen. Hvis studerende skal blive på sit studie på længere sigt, skal man opleve sig integreret i mindst et af systemerne. Hvor det kun er den faglige integration, der er formelt nødvendigt for at blive på studiet, pga. studiets formelle krav som eksamen, vil de fleste studerende både have behov for et fagligt og socialt tilhørsforhold for at vurdere det som tilstrækkeligt meningsfuldt at blive på studiet (Tinto, 1993, p. 106f). Vigtigheden og vægtingen af de forskellige systemer afhænger dog også af tidspunktet i uddannelsens forløb, idet mange studerende tillægger den sociale dimension en relativt større betydning i starten af studiet, mens det faglige tiltager i betydning, efterhånden som studiet skriver fremad. Af samme grund spiller det sociale givetvis en relativt mindre central rolle på kandidatuddannelser, end det er tilfældet på bacheloruddannelser (Tinto, 1997, p. 617f).

Hvordan opstår integration og fastholdelse?

Ifølge Tintos bør fastholdelse ikke være et mål i sig selv. Målet bør i stedet være, at studiet vedvarende forpligter sig på at skabe så god en uddannelse som muligt for alle dets studerende. Hvis man følger dette mål, så vil fastholdelse være en naturlig afledt effekt (1993, p. 4). Grundtanken er, at de studerendes grad af forpligtelse og involvering over for studiet hænger tæt sammen med studiets grad af involvering og forpligtelse over for de studerende. De studerendes involvering i studiet er således noget dynamisk, der kan influeres og skabes grundlag for gennem den måde, man møder de studerende og organiserer studiet på. Dette betyder, at de studerendes indledende forpligtelse og engagement kan ændres ved mødet med et studie, som aktivt forsøger at invitere den studerende ind i studiets fællesskaber.

Vejen til fastholdelse går igennem at skabe gode betingelser på for, at nye studerende bliver integreret i studiets sociale og faglige fællesskab. Ifølge Tinto opstår integration ud af de daglige, formelle og uformelle interaktioner, hvor den studerende får mulighed for at interagere med medstuderende og undervisere og involvere sig i studiets faglige og sociale fællesskaber (Tinto, 1993, p. 133). Af denne grund har undervisningen og dens organisering en central betydning og stort potentiale for integration, fordi den er mødested for undervisere og studerende, og studiets sociale og faglige del. Hvad der sker i undervisningen af interaktioner mellem studerende indbyrdes og studerende og undervisere kan derfra sprede sig som ringe i vandet til andre formelle og uformelle sammenhænge uden for undervisningen. Undervisningen er derfor en central arena for at skabe grundlag for integration og fastholdelse af studerende (Tinto, 1997).

2.2 STUDIEMØNSTRE

Som supplement til Tintos interaktionelle og sociologisk orienterede perspektiv, kan Boeskov et al.'s begreb om studiemønstre tilbyde os et mere individfokuseret og intentionelt perspektiv (2003). Grundtanken er, at studerende har kvalitativt forskellige opfattelser af, hvad der udgør *det gode studieliv*. Forskellige studerende vil derfor finde mening i forskellige ting og vægter forskellige aspekter af studiet på forskellige vis. De tilgår således studiet på væsensforskellige måder og har grundlæggende forskellige intentioner, prioriteter og mål ift. studiet og det at være studerende, selv indenfor det samme studie. Studiemønstrene fortæller om, hvilke forskellige betingelser, de studerende vurderer som vigtige for at trives på studiet, og ud fra dette får man information om, hvilke betingelser, der skal være til stede for, at de forskellige studerende ønsker at blive på studiet. Det er en vigtig pointe, at de forskellige studiemønstre kan have væsensforskellige behov og mål med studiet. Hvad der virker fastholdende for den ene, gør det ikke nødvendigvis for den anden. Studiet skal derfor være i stand til at kunne rumme og tage højde for disse forskellige behov, hvis de forskellige typer af studerende skal blive på studiet. Studiemønstrene er således både et teoretisk og analytisk værktøj, der muliggør at skabe systematik og overblik i kompleksiteten og mangfoldigheden af studerende og deres forskellige måder at tilgå studiet på. Og at forstå, hvorfor det samme aspekt ved studiet både kan få nogle studerende til at stoppe på, mens det for andre bidrager til fastholdelse. Hvor Boeskov et al. (2003) primært analyserer de studerendes studiemønstre uafhængigt af konteksten, anvendes optikken her i lidt bredere forstand, så de forskellige kategoriseringer mere kan forstås som idealtypiske beskrivelser af studerende. Her vil opdelingerne således anvende en mere kontekstorienteret forståelse, der fx også tager højde for de studerendes uddannelsesbaggrund og livssituation, og hvad den betyder for deres måde at tilgå studiet. Idealtyperne skal forstås som analytiske konstruktioner og rendyrkninger af nogle komplekse og mangfoldige sammenhænge, som gør det muligt at få øje på og verbalisere væsentlige mønstre i empirien (Boeskov et al., 2003, p. 15).

2.3 METODOLOGISK UDGANGSPUNKT FOR AT FORSTÅ FRAFALD

Hvis man som uddannelsesinstitution har en målsætning om at forebygge frafald, er det afgørende at have viden om, hvorfor dens studerende forlader institutionen. Frafald udgør imidlertid et meget komplekst og facetteret fænomen, og hvordan man definerer og forstår dette, har stor betydning for, hvilke studiemæssige handlinger, der bliver mulige. Hvis man ønsker at forstå, hvorfor en given studerende er stoppet på sit studie, er det således afgørende at skelne imellem de mange forskellige aspekter, som begrebet "frafald" dækker over, for at kunne tilrettelægge en hensigtsmæssig studiemæssig indsats ift. fastholdelse. Følgende aspekter er særligt vigtige at orientere sig efter og at skelne imellem:

1) Tidspunkt

På hvilket tidspunkt stopper den studerende på studiet? Har den optagne studerende nået at danne sig konkrete erfaringer og oplevelser af studiet ved fx at deltage i en undervisningssituation eller et socialt arrangement, eller har den studerende aldrig sat sine ben på studiet?

2) Baggrund for at søge ind på studiet

Hvad var den studerendes baggrund for at søge ind på studiet? Hvilke intentioner og interesser havde den studerende med at starte på studiet? Havde den studerende det som mål at gennemføre studiet eller var stu-

diet eksempelvis tiltænkt at være et middel til et fremtidigt mål som fx at forbedre sine muligheder for at komme ind på en anden uddannelse?

3) Baggrunden for at forlade studiet

Hvad fik den studerende til at stoppe på studiet?

Hvad gør den studerende bagefter studiet? Skifter den studerende til en anden uddannelse eller forlader denne helt det videregående uddannelsessystem? Hvis førstnævnte er tilfældet, er det mere præcist at betragte det som "studieskift" end frafald.

4) Frivillig eller tvungen udmeldelse

Har den studerende frivilligt valgt at forlade studiet, eller er frafaldet et resultat af uddannelsesinstitutionens tvungne udmelding, fordi den studerende ikke har gennemført tilstrækkeligt med ECTS-point ift. institutionens krav om studieaktivitet?

5) Perspektivet - den studerendes opfattelse af udmeldelsen

Hvordan man forstår et givet tilfælde af frafald og dermed hvilke handlinger, der bliver mulige, afhænger i høj grad af, hvilket perspektiv man anskuer det fra. Her er det vigtigt at skelne imellem den studerendes intentionelle perspektiv, et administrativt-økonomisk perspektiv og et pædagogisk perspektiv. Fra et administrativt-økonomisk perspektiv fremtræder alle studieudmeldelser fx i udgangspunktet ens, fordi alle udmeldelser resulterer i, at den studerende ikke længere er en del af det pågældende studie og studiet går glip af STÅ-bevilling. Men hvis man anskuer udmeldelserne fra de studerendes perspektiv, kan denne tilsyneladende ensartethed dække over en kompleks mangfoldighed af forløb, baggrunde og intentioner. Eksempelvis kan en stor del af udmeldelserne dække over, at den studerende er skiftet til en anden uddannelse, hvorfor der fra den studerendes perspektiv er tale om et studieskift og ikke frafald. Hvis man vil forstå, hvorfor frafald sker og hvad dette er et udtryk for, så er det helt centralt at forstå fænomenet fra den konkrete studerendes perspektiv, som vælger at stoppe på studiet. Hvordan betragter den studerende at være stoppet på studiet? Opfattes dette som noget ønskeligt og positivt, fordi den studerende fx har fået mulighed for at lave noget andet, som han/hun hellere vil? Eller forstår den studerende udmeldingen af studiet som et nederlag, fordi denne under andre omstændigheder hellere ville være blevet på studiet? Ifølge Tinto (1993, p. 141) bør institutionen ikke betragte frafald på måder, som strider imod den studerendes egen opfattelse af sit studiestop. Det betyder, at hvis den studerende ikke selv opfatter sit studiestop som et nederlag, så bør institutionen heller ikke gøre dette. Fra et pædagogisk perspektiv er frafald derfor kun et nederlag, når både den studerende og institutionen havde samme indledende interesse, nemlig at den studerende skulle blive på studiet.

3. METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN

Projektets empiriske undersøgelse består af tre hovedelementer:

3.1 A) FØLGESTUDIE OVER TID MED NYE STUDERENDE

Formålet er at belyse, hvordan nye studerende oplever at begynde på og at blive en del af studiet i løbet af det første halve år. Denne del er således udviklingsorienteret, idet den følger de studerendes udvikling lige fra studiestart til begyndelsen af 2. semester ved hjælp af tre forskellige kvalitative metoder. Den samme studerendes oplevelse kan således følges over tid og gennem både skriftlige og mundtlige kilder. Dette muliggør at forstå, hvordan de studerendes integrationsproces ift. studiet tager form og udvikler sig, samt hvordan tvivl og overvejelser om at stoppe på studiet manifesterer og udvikler sig.

3.1.1 DAGBOGSFORLØB

Formålet er at få kvalitative beskrivelser af de studerendes oplevelse af at starte på studiet, mens det sker, i stedet for retrospektivt (jf. Bytheway, 2012). De studerende deltager i fire forskellige dagbøger i løbet af den første måned på studiet¹. Hver udgave af dagbøgerne består af 4-5 spørgsmål om deres oplevelse af at starte på studiet. Dagbøgerne sendes som et link i en SMS og en mail, og de studerende besvarer så spørgsmålene via deres mobiltelefon eller på en computer. Dagbogsformatet er open-ended, dvs. de studerende kan skrive så meget, de vil til hvert spørgsmål. Første udgave udsendes lige omkring studiestart, mens den sidste udsendes ca. en måned efter studiestart.

3.1.2 INTERVIEW:

De samme studerende fra dagbogsforløbet deltager i et fokusgruppeinterview² af 2-3 studerende midt på 1./7. semester. Interviewet handler om deres oplevelse af at starte på studiet, og der er mulighed for at få uddybet og afklaret de studerendes beskrivelser fra dagbøgerne. Ved starten af 2./8. semester laves et opfølgende interview for at forstå, hvordan de studerende nu oplever og befinder sig på studiet.

3.1.3 DELTAGEROBSERVATION AF FAGLIGE AKTIVITETER

Dagbøgerne og interviewsne suppleres med deltagerobservationer³ af konkrete faglige undervisningsaktiviteter såsom forelæsninger, workshops og gruppedannelsesprocesser. Formålet er at få indblik i, hvordan studiets faglige aktiviteter foregår, og hvordan de studerende interagerer med hinanden og undervisere i disse.

3.2 B) UNDERSØGELSE AF BAGGRUNDEN FOR KONKRETE TILFÆLDE AF FRAFALD

Formålet er at få empirisk indsigt i konkrete tilfælde, hvor studerende er stoppet på studiet. Dette er foregået ved hjælp af telefoninterviews med studerende, der er startet på 2017-årgangen på de fem studier. Hensig-

ten har været at forstå dens studerendes forløb fra at søge ind på studiet, hvordan denne oplevede at gå på studiet, og hvad der slutteligt fik den studerende til at stoppe på studiet.

3.3 C) INSTITUTIONENS PERSPEKTIV OG KONTEKST

Hvor A) og B) relaterer sig til de studerendes perspektiv, har hensigten med denne belysning været at forstå problemstillingen fra institutionens og de ansatte/undervisernes perspektiv. Dette består dels af samtaler og interviews med de fem studiers centrale aktører, som fx ankerlærer(e), studienævnformand, studiesekretær, studievejleder og tutorkoordinator, samt analyse af materiale og kommunikation mellem studiet og de studerende. Dette har muliggjort at forstå de ansattes intentioner med studiets tilrettelæggelse og hvilke udfordringer og dilemmaer, de oplever ift. at fastholde de studerende. Derudover har denne del undersøgt den kontekst, som de udvalgte studier er en del af, dvs. hvilke vilkår og muligheder studierne har for at integrere studerende. Dette involverer fx studierne fysiske rammer, oplysninger om optag, adgangskrav o.l. samt statistisk baggrundsmateriale.

3.4 DET EMPIRISKE MATERIALE

Tabel 3. Oversigt over det empiriske materiales omfang og fordeling.

	Dagbogsforløbet	Interviews med førsteårsstuderende (A)	Interviews med førsteårsstuderende, der er stoppet på studiet (B)	Antal forskellige studerende*
Dansk	6	3	5	10
KDM, AAL	5	2	3	9
KDM, KBH	5	3	2	7
LFP, AAL	6	6	4	10
LFP, KBH	5	2	2	8
I alt	27	16	17	44

* Kolonnen angiver hvor mange forskellige studerende, der er med i alt på tværs af undersøgelser. Nogle studerende indgår i flere undersøgelser, hvorfor kolonnernes vandrette sum ikke svarer til tallet, der står i kolonnen.

¹ Se bilag 1 for eksempel på en af dagbogsudgaverne og de studerendes svar hertil

² Se bilag 2 for interviewguide

³ Se bilag 3 for en oversigt over de udførte observationsaktiviteter på de fem respektive studier

4. PRÆSENTATION AF UNDERSØGELSENS RESULTATER

Dette afsnit vil præsentere projektets empiriske fund på baggrund af en analyse af det samlede empiriske materiale for de enkelte studier og på tværs af de fem studier. Analysen vil være opdelt i to hovedafsnit. Første del vil behandle hvert af de fem studier adskilt, mens anden del vil fremhæve en række gennemgående fund og almene forhold, der er af væsentlig betydning ift. alle fem studiers (og øvrige universitetsstudiers) arbejde med at fastholde nye studerende.

4.1 SPECIFIKKE EMPIRISKE FUND FRA DE FEM UDVALGTE STUDIER

Nærværende afsnit vil fremhæve de væsentligste analytiske fund for hvert af de fem studier. For hvert studie vil der indledningsvist være et afsnit, der fremhæver udvalgte træk ved studierne karakter og vilkår, som har betydning for studiets muligheder for at integrere nye studerende. Dette drejer sig eksempelvis om studierne adgangskrav, fysiske rammer, optagets størrelse, professionsidentitet o.l. Disse forhold er relevante for at forstå hvilken studiemæssig kontekst, de studerende indgår i, hvilket er et væsentligt baggrundstæppe for at forstå, hvorfor nogle studerende vælger at forlade deres studie. Disse aspekter sætter en indledende ramme for, hvilke studerende, der har mulighed for at blive optaget på studiet, og dernæst hvilke studiemæssige rammer de studerende vil opleve på studiet. Denne kontekstualisering af studierne muliggør en forståelse af, at de fem studier har forskellige udgangspunkter, muligheder og rammer for at integrere nye studerende.

Dernæst vil der være en gennemgang af de mest centrale temaer af betydning for frafald og fastholdelse fra det empiriske materiale, der relaterer sig specifikt til det pågældende studie. Dette kan både være forhold ved studiet, der har en u hensigtsmæssig eller konstruktiv betydning ift. integrere nye studerende, og dermed henholdsvis kan spille en hæmmende eller fremmende rolle ift. fastholdelse. Her vil fremhæves temaer, der er særligt fremtrædende eller specifikke ved netop dette studie, eller hvis de har en almen betydning, men fremtræder særligt eksemplarisk ved dette studie. Dette betyder, at gennemgangen ikke skal forstås som udtømmende og repræsentativ for det enkelte studie, idet alment vigtige temaer kun optræder ved det studie, hvor deres betydning ift. frafald eller fastholdelse er særligt eksemplarisk eller mest fremtrædende. Eksempelvis er temaet "De faglige kravs betydning: intensiteten og fordeling af arbejdet på 1. semester", som nævnes under KDM, KBH noget, der også optræder i empirien ved de andre studier og har en alment væsentlig betydning, men det er mere fremtrædende i det empiriske materiale ved netop dette studie, hvorfor det behandles derunder.

4.1.1. DANSK

4.1.1.1. Præsentation af studiet og dets vilkår ift. at integrere nye studerende

Dansk er et mellemstort bachelorstudie, der typisk har omkring 60 hovedfagsstuderende pr. årgang, hvortil der skal lægges ca. 20 sidefagsstuderende, som følger størstedelen af hovedfagets forløb i det første studieår. Denne undersøgelse fokuserer på hovedfagsstuderendes oplevelser med studiet. Sidefagsstrukturen betyder, at en mindre del af de studerende har en midlertidig tilknytning til studiet, idet de først begynder på Dansk på deres tredje studieår og derfor formentlig allerede er socialt og fagligt velintegreret i deres hovedfag. Dansk hører

til i Campus Øst, Aalborg. Sekretariat og videnskabeligt personale hører hjemme på Kroghsstræde 3, mens undervisningen foregår spredt ud over Campus Øst: Fibigerstræde, Pontoppidanstræde og Kroghsstræde. Studiet har således ikke et fysisk samlingspunkt. Dansk åbner op for mange forskellige fremtidsmuligheder. Mange bliver gymnasielærere, men studiets professionsidentitet er åben og meget bred.

Tabel 4. Udvalgte oplysninger om Dansk, 2012-2016.

Dansk	2013	2014	2015	2016	2017
Optag	56	49	64	62	56
2. rundeoptag	11	12	14	10	-
Førsteårsfrafald	35,7 %	53,1 %	43,8 %	45,2 %	*

* Ikke opgjort endnu

Frit optag og højt 2. rundeoptag

Dansk har frit optag, hvilket betyder, at der ikke er noget karaktergennemsnit, der begrænser studerendes mulighed for at blive optaget. Der er en sammenhæng mellem studerendes karaktergennemsnit fra deres adgangsgivende ungdomsuddannelse og sandsynligheden for frafald på videregående uddannelse. Jo højere gennemsnit på ungdomsuddannelsesniveau, desto lavere er sandsynligheden for frafald. Og omvendt så stiger sandsynligheden for gennemførsel, jo højere karaktergennemsnit er. Sandsynligheden for frafald er således dobbelt så stor ved et gennemsnit på 4, som det er tilfældet ved et gennemsnit på 10 (EVA, 2015). Alt andet lige vil studier med frit optag derfor i udgangspunktet statistisk set have en højere sandsynlighed for frafald. Baggrundsfaktorer som karaktergennemsnit fortæller dog meget lidt om de studerendes engagement ift. studiet, og studerendes forpligtelse over for og indsats på studiet er således mere afgørende ift. fastholdelse end de studerendes indledende akademiske kompetencer (Tinto, 1993, p. 41ff).

Dansk har endvidere et bemærkelsesværdigt højt 2. rundeoptag. Hvor Det Humanistiske Fakultet i gennemsnit optager 8,5 % af sine studerende i 2. runde, gør det samme sig gældende for hele 23,6 % af Dansks studerende (2012-2016). Der er tilsyneladende noget ved Danskstudiet, som gør det betydeligt mere attraktivt for studerende, der ønsker at starte på et studie efter 1. rundeoptaget. Næsten en fjerdedel af Dansks studerende beslutter sig dermed først for at læse Dansk, efter 1. runde er overstået, hvilket indikerer, at en ikke ubetydelig del af studiets studerende i første omgang havde andre planer end at læse Dansk på AAU. På denne baggrund tyder det på, at en væsentlig del af Dansks studerendes i udgangspunktet har en svagere indledende forpligtelse og engagement ift. studiet, end tilfældet er på studier, hvor der kun optages studerende med studiet som første prioritet. Det er endvidere interessant, at væsentlig flere studerende fra 2. rundeoptaget ender med at forlade studiet, end det er tilfældet for studerende fra 1. rundeoptaget. Således falder 61,3 % af 2.rundeoptagne studerende fra, inden de har et optjent 1 STÅ, mens det tilsvarende tal for 1. runde kun er 27,4 %. På HUM er det dog kun 34,8 % af studerende fra 2. rundeoptaget, der falder fra inden de har optjent 1 STÅ (Tal 2012-2016, Intern statistik).

Samlet set er der således en række forhold omkring Dansks karakter

og betingelser, der i *udgangspunktet* udfordrer studiets muligheder for fastholdelse. Disse oplysninger om de studerendes baggrund og indgang til studiet udgør dog kun et indledende udgangspunkt for studiets muligheder for fastholdelse. Samlet set har beslutningen om frafald således mere at gøre med, hvad der sker efter optagelsen end inden (Tinto, 1993, p. 5).

Et fag, som alle kender og har et forhold til

I modsætning til de fleste universitetsstudier er Dansk et fag, som alle studerende har stiftet bekendtskab med på et tidligere tidspunkt i uddannelsessystemet, både i folkeskolen og på ungdomsuddannelsesniveau. Alle nye studerende møder således universitetet med en bestemt opfattelse og forventning til, hvordan Danskstudiet er på baggrund af deres tidligere erfaringer med faget. Dette kan være en af forklaringerne på, at Dansk i så høj grad tiltrækker studerende i 2. rundeoptaget, fordi det er et fag, der er genkendeligt for de studerende. Dette oplevede bekendskab kan dog betyde, at nogle studerende i mindre grad sætter sig ind i, hvordan det konkret er at læse Dansk på universitetet, og hvordan dette adskiller sig fra fx gymnasiet. Dette øger sandsynligheden for, at man bliver negativt overrasket over studiet, idet man opdager, at Dansk på universitetet er væsentligt anderledes, end hvad man tidligere oplevet. Denne undersøgelse har et eksempel på en studerende, hvor mismatch mellem forventningerne til studiet og den konkrete oplevelse af at gå på studiet, var hovedbegrundelsen for at stoppe på studiet: *"Grunden til at jeg stoppede var, at jeg troede det var noget andet, end hvad jeg fandt ud af det var"* (Morten). At blive negativt overrasket over studiet ift. ens forventninger er forbundet med en øget sandsynlighed for frafald, og på dette punkt kan Danskstudiets status som obligatorisk fag gennem uddannelsessystemet være en udfordring for, at nye studerende har informerede forventninger til studiet.

4.1.1.2. Centrale temaer af betydning for frafald og fastholdelse

Understøttelse af de studerendes vej ind i studiet

Flertallet af de studerende fra den empiriske undersøgelse oplever at være overrasket over i hvor høj grad, man som førsteårsstuderende selv skal finde ud af, hvordan man gør tingene som ny studerende. Det er en oplevelse af at være overladt til sig selv og at savne vejledning, information og støtte fra studiets side ifm. at starte på universitetet. Der er tale om en gennemgående oplevelse af i for høj grad selv at skulle finde ud af, hvad der skal ske og hvordan man som studerende håndterer de forskellige faglige krav, som studiet forventer og som hører til at være ny studerende. To studerende beskriver det således: *"Interviewer: Hvad har overrasket dig ved din første tid på studiet? Anna: At man er overladt til sig selv. Der har ikke været den store sammenhængende introduktion til ting såsom projekt"* (Anna). *"Jeg tror bare igen, fordi man er vant til fra folkeskolen og gymnasiet, man bliver sådan holdt i hånden på en anden måde. Jeg tænker, det er godt nok, man skal jo heller ikke holdes i hånden hele livet (...) Men jeg bare tænker ift. første semester, havde det været rart bare at blive lidt mere i hånden (...)Fx ift. projekt, hvordan skal vi lige gå i gang? (...) Fordi man er sådan, alt er jo bare nyt. Og så når man så også selv skal finde ud af det nye, så bliver det bare ekstra svært, tror jeg."* (Kristine).

Der er med andre ord tale om et behov for, at studiet i højere grad er synligt og understøtter de studerende ifm. overgangen til universitetet som ny studerende. Oplevelsen af at mangle information og understøttelse betyder, at disse studerende på flere punkter oplever studi-

ets rammer og forventninger som uklare og uigennemskuelige. Foruden 1. semesterprojektet, som ovenstående citater peger på, relaterer denne uklarhed sig også til en række andre aspekter af studiet, eks.:
- Skriveøvelser: hvilke forventninger har studiet til disse?
- Læsning: hvordan navigerer man i og prioriterer læsning? Fx vha. strukturerende spørgsmål eller opdeling i primær/supplerende litteratur på Moodle.
- Studieteknik: *"Når jeg sidder og læser, hvad er så vigtigt, jeg tager noter til? Og er det overhovedet vigtigt, jeg tager noter? (...) Studieteknikker tror jeg godt, jeg kunne have brugt noget mere af. For så havde man nogle idéer eller principper, man kunne gå ud fra. I stedet for at man sådan lidt selv skal finde på det, følt at man har stået på bar bund"* (Kristine)
- Hvor, til hvem og hvordan kan man finde hjælp i tilfælde af vanskeligheder?

Det er en naturlig og uundgåelig del af at starte på universitetet at opleve en vis grad af usikkerhed og forvirring mht., hvad studiet forventer, og hvordan man studerende lever op til disse krav. Men hvis denne oplevelse varer ved og ikke afløses af vished og overskuelighed, kan det værre hæmmende ift. at integrere nye studerende. Forvirring og usikkerhed om rammer og forventninger fører fx ofte til, at studerende overkompenserer for at være på den sikre side, hvilket kan betyde, at man oplever det som vanskeligt at følge fagligt med. I to tilfælde udgør uigennemskuelighed omkring studiets rammer og forventninger en af flere grunde, som har betydning for, at disse studerende stopper på studiet. Der er tale om to studerende med familiære forpligtelser, hvilket fordrede, at deres studietid blev brugt effektivt. Den ene studerende oplevede fx at have vanskeligt ved at gennemskue forventningerne til læsning og skriveøvelser og brugte derfor uforholdsvis meget tid på at finde ud af, hvordan man skulle lave øvelsen, frem for blot at lave den. I det tilfælde betød kombinationen af uigennemskuelige forventninger og deres familiære forpligtelser, at studie og familieliv ikke kunne hænge sammen, hvorfor de stoppede. *"Jeg kunne simpelthen ikke finde ud af at prioritere i, hvad der var vigtigt at læse og hvad der ikke var (...)Jeg brugte alligevel lang tid på at skrive den første opgave [skriveøvelse], fordi det var så usikkert, hvad det egentlig var, der blev forventet, og hvad det egentlig var man skulle have med i den opgave. Så jeg følte sådan til sidst, at jeg havde bare aldrig rigtig noget tid til overs til bare at være mig."* (Lisa).

På denne baggrund er det relevant for studiet at overveje, hvordan det kan arbejde med at tydeliggøre dets rammer og forventninger, således de studerende i højere grad oplever sig informeret og klædt på ift. studiets faglige krav, samt om den eksisterende faglige introduktion kunne suppleres med en højere grad af understøttelse fx i form af et kursus i studieteknik.

Mentorordningen

Dansk tilbyder en særlig form for faglig understøttelse af førsteårsstuderende i form af en Mentorordning, som rummer en række konstruktive muligheder ift. at integrere nye studerende både fagligt og socialt. Mentorordningen er således et eksempel på en hensigtsmæssig måde at understøtte nye studerendes vej ind i studiet. Alle nye studerende bliver inddelt i mentorgrupper af ca. seks studerende, som har sin egen mentor tilknyttet. Mentorer er ældre studerende, og deres opgave er at støtte de nye studerende ifm. den faglige del af studiet – som en faglig pendant til tutorerne. Det kan fx være hjælp med at strukturere forberedelse til undervisningen eller at vise de studerende nogle af mentorens gamle opgaver. Hver gruppe mødes til tre obligatoriske møder, og derudover kan man henvende sig individuelt til mentoren.

"Jeg synes, det var fedt, at man kom og mødte en mentor, som var på højde med en selv. En der selv var studerende og kunne fortælle om, hvad de havde oplevet som det svære og det nemme, og hvad de havde gjort (...) i starten blev man også rystet sammen med sin mentorgruppe, så det var både sådan socialt nemt og fedt at bruge den" (Morten) Som citatet illustrerer, kan denne ordning være hensigtsmæssig for den faglige integration af nye studerende, idet den muliggør, at nye studerende kan få støtte og spejle sig i en mere erfaren faglig repræsentant, der kan vise vejen og svare på spørgsmål. Den er ligeledes et udgangspunkt for social introduktion, idet det er en måde at bryde studiet, ned i en mindre, overskuelig enhed, hvorigennem man kan lære sine medstuderende at kende og fordi den benyttes som udgangspunkt for faglige oplæg i undervisningen. Empirien peger dog på, at de studerende generelt kun benytter ordningen på et obligatorisk niveau, mens benyttelsen derefter begrænser til sig de faglige oplæg i undervisningen. Ordningen kunne ellers fungere som grundlag for videre læsegrupper og faglige fællesskaber.

Det sociale fællesskab og begrænset tilslutning til studiets tilbud og aktiviteter

Størstedelen af de interviewede studerende peger på, at det sociale fællesskab ikke er sammentømret eller præget af sammenhold på tværs af årgangen. Det har mere karakter af grupperinger eller enklaver af fællesskab: *"Jeg føler, vi er meget grupperet. Man har sin lille gruppe, og det er selvfølgelig også klart nok, fordi det er svært at få snakket med alle 60 mennesker, men man sidder med de samme og man ved ligesom, hvem der hører sammen"* (Kristine). Dette er uhensigtsmæssigt, fordi den enkelte dermed bliver mere socialt sårbar.

I forlængelse heraf peger de studerende på, at der har været en begrænset tilslutning til de sociale arrangementer i løbet af rusforløbet. Mens de studerende påpeger, at de afholdte arrangementer har været gode og tutorerne engagerede og hjælpsomme, så har fremmødet til arrangementerne været begrænset. Eksempelvis deltog kun ca. halvdelen af de studerende på rusturen. Der har tilsyneladende været en tendens til, at flere studerende fravalgte rusturen, fordi de i stedet hellere ville prioritere at følge med i studiets faglige del på trods af, at de havde betalt for rusturen: *"Der var mange jeg hørte, hvor de valgte det fra, selvom de havde betalt. Så valgte de det fra, fordi de kunne ikke sådan finde overskud til at hive tre dage ud, som de kunne se, de kunne bruge på lektier i stedet for."* (Anna). I dette tilfælde sker der en konkurrence mellem studiets sociale og faglige systemer, og for en del studerende har dette resulteret i, at det faglige er blevet prioriteret over det sociale. Dette er uhensigtsmæssigt for etableringen af studiets sociale fællesskab, fordi de sociale arrangementer og navnlig rusturen spiller en central rolle i at lære sine medstuderende at kende og udvikle gode sociale relationer: *"Jeg synes, det var rigtig ærgerligt, at der ikke var flere med på rusturen. Jeg var med på rusturen. Måske også fordi jeg synes, at det var der, jeg sådan begyndte at snakke med folk og følte, at okay nu begynder vi at have noget socialt sammen (...)"* (Kristine). Dette fravalg af sociale arrangementer kan på sigt også have en paradoksal konsekvens. Det vil øge sandsynligheden for, at disse studerende får en utilstrækkelig social tilknytning, og fordi studiets sociale og faglige aspekter udgør hinandens forudsætninger kan dette fravalg betyde, at forsøget på at prioritere det faglige på sigt vil blive en hæmsko frem for en fordel.

Den begrænsede tilslutning og benyttelse af studiets tilbud og aktivi-

teter går også igen i Dansks faglige aspekter. For mentorordningen og instruktortimerne tegner der sig samme billede som ved de sociale arrangementer: de studerende, der deltager, har en positiv vurdering af tilbuddene, men tilslutningen er begrænset. De studerendes tilslutning og fremmøde til studiets sociale og faglige aktiviteter kan både forstås som et udtryk for studiets sociale tilstand og som et forhold, der i sig selv bidrager til at forstærke denne tilstand. Der eksisterer således et dialektisk forhold mellem karakteren af et studiets sociale fællesskab og graden af fremmøde til studiets tilbud og arrangementer. Jo bedre et studiets sociale sammenhold er, desto større vil sandsynligheden være for, at dets medlemmer finder det meningsfuldt at møde op og deltage i studiets sociale og faglige aktiviteter og tilbud. Og omvendt jo mindre sammentømret fællesskabet er, desto mindre er sandsynligheden for, at de studerende vil finde det givende at møde op til aktiviteterne. Dette betyder, at det vil have en positivt selvforstærkende effekt fremadrettet, hvis et studie umiddelbart efter studiestart er i stand til at etablere et sammentømret socialt fællesskab. Dette vil skabe grundlag for, at de studerende vil møde op og interagere i sociale og faglige aktiviteter, som netop udgør en central forudsætning, at der kan opstod yderligere involvering og integration i studiet (Tinto, 1993). Og omvendt hvis en væsentlig del af de studerende ikke møder op og deltager i studiets aktiviteter, vil studiet gå glip af de positive afledte effekter ift. de studerendes integration og involvering, der kan være af, at de studerende mødes og interagerer med hinanden og undervisere eller andre repræsentanter af faget til fx instruktortimer eller sociale arrangementer. De studerendes fremmøde og tilslutning til sociale og faglige aktiviteter bør derfor være et centralt prioriteringspunkt for alle studier, eftersom det, udover det specifikke faglige formål som fx støtte til at forstå et givet område af pensum, rummer en sekundær gevinst for de studerendes integration i studiet, hver gang studiets medlemmer mødes og interagerer.

4.1.1.3. Baggrunden for konkrete tilfælde af frafald

Empirien rummer information om tre studerende, der er stoppet på studiet i løbet af 1. semester. For to disse studerende var det en kombination af eksterne forhold og forhold ved studiet, der fik dem til at stoppe. Disse studerende er begge mødre til små børn og havde derfor begrænset tid til rådighed. De oplevede begge at have svært ved at følge med i de faglige krav (især læsning), fordi de havde lidt tid, havde vanskeligt ved at prioritere i læsningen og brugte lang tid på at orientere sig i studiets rammer og forventninger. Begge var fagligt interesserede, og mens den ene var socialt tilpas på studiet, følte den anden sig ensom. Sidstnævnte stoppede på studiet ifm. at være blevet gravid og forgæves havde forsøgt at finde ud af, hvem hun skulle kontakte på studiet for at få rådgivning ift. sin situation. For den tredje studerende skyldtes frafaldet, at studiet var anderledes, end han havde forventet. Studiet var fx mere dybdgående historisk og "tørt", end han havde forestillet sig. Han befandt sig socialt godt på studiet.

4.1.2. KOMMUNIKATION OG DIGITALE MEDIER

KDM kan både læses i Aalborg og København, og selvom de har samme studieordning, så udgør de to selvstændige studier med forskellige vilkår, undervisere og måder at udmønte studieordningen på. Studiet skiftede i 2015 navn fra Humanistisk Informatik til dets nuværende, efter det havde været genstand for kritik og fået en betinget positiv akkreditering af Akkrediteringsrådet. I 2017 opnåede studiet en positiv akkreditering. KDM har en åben og meget bred professionsidentitet, idet studiets fremtidsmuligheder er mangfoldige og noget, der i høj grad afhænger af den enkelte studerendes valg og prægning gennem studiet. Der er tre

hovedspor: Informationsvidenskab, Interaktive Digitale Medier og Kommunikation.

4.1.2.1. Kommunikation og Digitale Medier, Aalborg

4.1.2.1.1. Præsentation af studiet og dets vilkår ift. at integrere nye studerende

KDM, Aalborg er et forholdsvis stort studie, der nu typisk optager omkring 100 studerende pr. årgang, men tidligere har optaget over dobbelt så mange. Antallet af studerende betyder, at afstanden mellem den enkelte studerende og underviser i udgangspunktet er ret stor, og risikoen for at opleve sig som anonym og socialt isoleret er større end ved et lille studie (Tinto, 1993, p. 80). KDM, Aalborg hører hjemme på Campus Aalborg City i Create-bygningen, hvor både sekretariat og undervisere har kontor. Undervisningen foregår samme sted eller i Studiehuset Rendsburggade 6 umiddelbart ved siden af Create, hvor første og andet studieår har deres eget grupperumsområde. Studiet er således fysisk samlet, og førsteårsstuderende har sit eget dedikerede, fysiske område (se uddybning nedenfor).

Tabel 5. Udvalgte oplysninger om studiet, 2012-2016

KDM, AAL	2013*	2014*	2015	2016	2017
Førsteårsfrafald	16,1 %	22,2 %	22,6 %	12,8 %	**
Optag	230	108	84	94	108
Adgangsbegrænsning, karaktergennemsnit	Frit optag	6,4	6,0	6,9	7,1

* Studiet hed Humanistisk Informatik indtil 2015

** Ikke opgjort endnu

(Kilde: Intern statistik; KOT)

KDM, AAL havde i 2017 et adgangskrav om et karaktergennemsnit på 7,1, hvilket er et middel niveau. Dette betyder, at studiet i udgangspunktet vil have en større sandsynlighed for fastholdelse, end hvis der var frit optag, fordi det kun er studerende med et middel eller højt karaktergennemsnit, der har mulighed for at komme ind på kvote 1 (EVA, 2015).

4.1.2.1.2. Centrale temaer af betydning for frafald og fastholdelse

Fast grupperumsområde for førsteårsstuderende

Alle førsteårsstuderende har adgang til et stort område i studiehuset på Rendsburggade 6, hvor hele årgangen kan være. Lokalet er indrettet således, at hver projekt/studiegruppe har sin egen grupperarbejdsplads, hvor der foruden borde og stole er en tavle og en reol. Rummet er et arbejdsområde, som er beregnet til projektarbejde, men det benyttes også til undervisningsaktiviteter, eks. hver gang studiet har workshops (se næste afsnit). Der er adskillige aspekter ved dette lokale og studiets brug af dette, som har en konstruktiv betydning for nye studerendes mulighed for at blive fagligt og socialt integreret.

For det første udgør rummet et fysisk samlingspunkt for studiet, der gennem dets fysiske organisering muliggør, at der kan ske faglige og sociale integrationsprocesser. Rummet er et fast, afgrænset område, hvor de studerende kan være sikre på at finde en studiearbejdsplads og på at kunne mødes og interagere med deres medstuderende. De studerende har således altid et sted, der er deres, hvor de kan arbejde og træffe andre medlemmer af studiet. Der er således tale om stabile og forudsig-

fysiske rammer, som muliggør, at man kan udvikle et tilhørsforhold, identitet og tilknytning ift. et fysisk sted, der er "vores", gruppens og årgangens, fordi de ved, at det kun er deres årgang, der har adgang til det. De fysiske rammer inviterer således til, at de studerende har et sted, hvor de kan føle sig hjemme og forpligtet over for. Mange studiegrupper har endvidere gjort meget ud af at sætte deres eget præg på rummet ved fx at købe planter, pynte op og udsmykke deres arbejdsområde. Dette er helt konkret eksempel på, at de studerende involverer sig i og udviser forpligtelse og ejerskab over for deres grupperarbejdsområde.

Rummet er således et konkret fysisk område, der muliggør, at studerende kan interagere med hinanden og undervisere, mens de involverer sig i en faglig aktivitet. Rummet skaber således gode betingelser for, at kan ske integrerende processer, som bidrager til, at de studerende i højere grad oplever sig som en del af studiet. Selvom rummet har et fagligt formål og er forbeholdt faglige aktiviteter, så muliggør det i lige så høj grad, at der kan ske sociale integrationsprocesser, fordi de studerende har et sted at interagere med deres medstuderende. 2017-årgangen har generelt taget rummet godt til sig og hyppigt brugt rummet, selvom anvendelsen varierer meget fra gruppe til gruppe. Det faktum, at studiet bruger rummet til undervisning (som fx workshops) regelmæssigt og lige fra starten af studieåret bidrager også til, at de studerende hurtigt lærer stedet at kende, og at det er her, studiet hører til.

Studierummet lever ligeledes i høj grad op til kriterierne for den gode studiearbejdsplads, som Fokusgruppeundersøgelse af studiemiljø i 2017 fandt frem til (Winther & Olsen, 2017, p. 76). Ifølge undersøgelsen er stabile fysiske rammer, hvor man vished om at have et sted at arbejde noget, som mange studerende generelt efterspørger på AAU. Når man ved, at man har et sted at arbejde og det er ens eget, vil dette i sig selv øge sandsynligheden for, at de studerende vil komme og arbejde på studiet. Når studerende møder op på studiet er der således mulighed for afledte effekter ift. integration, fordi de har mulighed for at møde deres medstuderende og undervisere i uformelle interaktioner. Der er således adskillige positive aspekter ved grupperummet, som vurderes til at have en hensigtsmæssig betydning for mulighederne for at blive socialt og fagligt integreret.

Undervisningsstruktur med workshops efter forelæsninger

1. semester har en særlig undervisningsstruktur i projektmodulet Kommunikationsprodukter, som er semestret største fag (15 ECTS). Efter hver forelæsning afholder studiet umiddelbart efter en workshop i årgangens studierum, hvor hele årgangen er samlet. Her har de studerende mulighed for at diskutere og arbejde med det netop gennemgående teoretiske indhold. Workshopperne foregår med samme underviser fra forelæsningsen og indebærer, at de studerende skal arbejde i studiegrupperne med opgaver, der er relateret til forelæsningsens indhold. Formålet er således, at de studerende gennem caseopgaver får mulighed for at relatere det teoretiske indhold til praktiske problemstillinger som fx ved at analysere en case. Der er flere aspekter ved denne undervisningsform, som har en konstruktiv betydning ift. faglig integration. For det første muliggør denne undervisningsorganisering tæt og hyppig kontakt med underviserne i en ramme, hvor de studerende har mulighed for at interagere med og få feedback fra underviserne. Hermed bliver det muligt for de studerende at blive set som individer, og undervisere og studerende har mulighed for at lære hinanden bedre at kende. Denne form for kontakt mellem undervisere og studerende er noget, der er generelt relateret til fastholdelse (Tinto, 1993, p. 56f). Det er dog en begrænsning, at der kun

er en underviser til stede, da det er vanskeligt at nå omkring alle grupper på en årgang med ca. 100 studerende.

For det andet indebærer workshoppen en læringsform, som også er forbundet med gode muligheder for faglig og social integration. Læringsformen er baseret på aktiv involvering af og samarbejde mellem de studerende, hvor de har mulighed at interagere og diskutere med hinanden om en faglig problemstilling. Dette skaber endvidere betingelser for, at der kan bygges bro mellem det faglige og det sociale, idet de studerende både involverer sig i og lærer om noget fagligt, mens de qua gruppesamarbejdet lærer hinanden at kende (Tinto, 1997, p. 613). De studerende oplever selv, at det er positivt for deres læring: (...) *jeg synes faktisk, det har været rigtig fint at komme ind og få det i hænderne. Altså fordi en ting er bare at sidde og høre, og få tingene forklaret, men det der med at komme over og få et billede i hånden, og sige, nu skal I lige analysere det her billede. Det synes jeg har været rigtig fint, fordi det er jo der, man finder ud af om man har forstået det. Og det der med, at man sidder med en gruppe og snakker om det* (Mette).

For det tredje er den PBL-orienterede brug af caseopgaver og fokuset på at anvende teori ift. virkelige problemstillinger noget, der appellerer godt til behovet om, at studiet bliver relateret til praksis, som mange studerende allerede tidligt på bachelorstudier giver udtryk for (jf. idealtypen, den praksisorienterede studerende, afsnit 4.1.4).

Brug af digitale læringsmiljøer

I et af fagene benytter studiet en interessant metode til at lette kommunikationen mellem studerende og undervisere. I PBL-faget bruger studiet således det sociale medie Google + som digitalt læringsmiljø. Her giver studiet de studerende besked, stiller små opgaver og beder de studerende om at lægge deres besvarelser op i gruppen. Herefter giver underviserne små feedback-kommentarer til besvarelsen af opgaven, ligesom de studerende indimellem bliver bedt om at give hinanden feedback. I et integrationsperspektiv er der flere konstruktive aspekter ved dette system. For det første letter det kontakten mellem studerende og underviser, idet de studerende hurtigt og nemt kan få en kort, faglig tilbagemelding på deres præstationer. Det er med andre ord en måde at skabe mere kontakt mellem underviser og studerende, herunder at de studerende hurtigere og oftere kan få en form for feedback fra en underviser. Selvom feedbacken ofte er meget kort, kommunikerer det alligevel til de studerende, at underviserne ser og anerkender dem for deres arbejde. Denne digitale kontakt kan ikke erstatte ansigts-til-ansigtskontakten i en undervisningssituation, men den kan udgøre et supplement, så den studerende føler sig set, selvom underviser og studerende ikke fysisk mødes hinanden. Noget andet interessant ved denne form for læringsmiljø er, at det bliver synligt for alle, hvad der sker. Alle studerende har mulighed for at se, hvad alle lægger op, og alle kan se underviserens kommentarer til opgaverne, trods det ikke er ens egen besvarelse. Dette bidrager til at kollektivisere de faglige processer, hvilket er med til at give en bevidsthed af, at man er en del af et læringsfællesskab.

4.1.2.1.3. Baggrunden for konkrete tilfælde af frafald

Interviewmaterialet inkluderer to studerende, der ikke startede op fordi de hhv. fik arbejde og skiftede studie, og en studerende, der stoppede på studiet midt på 1. semester. Denne studerende stoppede først og fremmest, fordi hun fandt ud af, at hun var startet for tidligt på universitetet og i stedet havde brug for et sabbatår ovenpå gymnasiet. Hun havde hele tiden tænkt sig at holde sabbatår, men skiftede mening og startede

alligevel pga. omgivelsernes forventning om at gå direkte videre. Af sekundær betydning var det, at hun oplevede en forvirring over studiets mange fremtidsmuligheder og følte sig udenfor en større gruppe af de studerende.

4.1.2.2 Kommunikation og Digitale Medier, København

4.1.2.2.1. Præsentation af studiet og dets vilkår ift. at integrere nye studerende

KDM, København er et mellemstørrelse studie med ca. 60 optagne studerende pr. årgang. Studiet har det mindste antal studerende af de fem undersøgte studier og er derfor i udgangspunktet det studie, hvor afstanden mellem studerende og underviser er mindst i undervisningssituationen, og hvor de studerende har størst sandsynlig mulighed for at lære alle studiets medlemmer at kende. Studiet hører til på A.C. Meyers Vænge 15, hvor både sekretariat, videnskabeligt personale og undervisning er samlet i samme bygning. Studiet har adgang til HUM-Lab, der er et arbejdsområde med bl.a. grupperum, som er forbeholdt studerende fra HUM.

Tabel 6. Udvalgte oplysninger om studiet, 2012-2016

KDM, KBH	2013*	2014*	2015	2016	2017
Førsteårsfrafald	16,9 %	19,4 %	21,7 %	28,6 %	**
Optag	124	72	60	63	62
Adgangsbe- grænsning, karaktergen- nemsnit	8,4	9,0	9,1	9,2	9,2

* Studiet hed Humanistisk Informatik indtil 2015

** Ikke opgjort endnu

Studiet har en adgangsbegrænsning med et højt karaktergennemsnit, hvilket betyder, at de optagne studerende i udgangspunktet har en lavere sandsynlighed, fordi et højt gennemsnit er forbundet med højere sandsynlighed for fastholdelse (EVA, 2015). Omvendt betyder adgangsbegrænsningen dog også, at studiets studerende har flere uddannelsesmuligheder til rådighed end studerende med et lavere gennemsnit. Studiet har endvidere en påfaldende ulige kønsfordeling på 2017-årgangen, idet blot 4/62 studerende er mænd.

4.1.2.2.2. Centrale temaer af betydning for frafald og fastholdelse

De faglige krav: intensiteten og fordeling af arbejdet på 1. semester

Et gennemgående tema blandt de interviewede studerende har været en oplevelse af, at 1. semester var et arbejdstungt og fagligt intenst semester. Størstedelen af de studerende beskriver således, at de havde store vanskeligheder med at følge med de faglige krav og i særdeleshed at læse pensum. De studerende beskriver, at de i kortere eller længere perioder decideret opgav at følge med i pensum, fordi de havde en oplevelse af, at det ikke var muligt at nå at læse samtidig med de øvrige krav, der blev stillet til de studerende. Det var således kombinationen af mange undervisningstimer og at skulle nå at læse og forberede sig til disse, som betød, at adskillige studerende i større eller mindre grad "stod af" på læsningen. Hertil indlagde nogle undervisere indimellem ekstra gruppearbejde med ganske kort varsel. Samlet set betød disse forhold, at de studerende oplevede det som fagligt hårdt og presset at gå på studiet i store dele af 1. semester. En studerende, der ikke længere går på studiet, beskriver retrospektivt 1. semester således: "Det sværeste. Jeg

tror egentlig, jeg vil sige sådan, at nå det hele. Jeg synes i starten af året i hvert fald, det der med både at være til undervisningstimer og få læst til dem og få forstået det og sådan noget (...) jeg følte mig egentlig ret presset. Og jeg vil sige, at jeg faktisk ikke lærte noget som helst, fordi jeg sådan gav op lidt før det kom ordentligt i gang. (...) Jeg følte allerede fra kort inde i, at jeg ikke kunne nå at læse det hele. Og jeg forstod alligevel ikke det, jeg læste. Og måske følte jeg, at jeg havde brug for noget tid til at læse i, men der var også undervisningstimer hver dag.” (Amanda).

Citatet illustrerer, at oplevelsen af at ikke at kunne følge med de faglige krav (pensum) giver anledning til nogle negative selvforstærkende spiraler, der virker hæmmende for den faglige integration. Man oplever at være ude af stand til at følge med i læsningen, og dette betyder, at man har svært ved at forstå det faglige indhold i undervisningen. *”Jeg synes tit, jeg har kigget, og så har jeg tænkt ”Hold kæft, hvor er der meget” og så har jeg bare opgivet på forhånd (...) Man ved, man ikke kan komme i mål, så hvorfor overhovedet prøve.”* (Sarah). Fordi man oplever at være ude af stand til at nå at læse, betyder dette, at man paradoksalt nok opgiver at forsøge på det, der kunne bidrage til, at man bedre kunne forstå, hvad der foregår i undervisningen, nemlig at læse. Oplevelsen af at være hægtet af i det faglige forløb, som på baggrund af denne undersøgelses empiri lader til at have en vis udbredelse blandt 2017-årgangens studerende, kan være uhensigtsmæssig for den faglige integration. Dette vanskeliggør, at man oplever at udvikle sig fagligt og at blive en del af studiets faglige fællesskab, idet man oplever at tingene virker uforståelige eller selv begrænser sit faglige engagement, fordi det alligevel ikke kan nås. Det bidrager til en oplevelse af, at tingene foregår uden for ens egen kontrol, og at vigtige dele af studiets normative krav for medlemskab, at forstå og læse pensum, er uden ens rækkevidde. For en studerende spiller oplevelsen af ikke at kunne følge fagligt med en væsentlig rolle i hendes overvejelser om at stoppe på studiet:

”På 1. semester kunne jeg på ingen måde følge med. Og det er jo ikke fedt at gå på et studie, hvor man ikke forstår noget, fordi man faktisk bare ikke kan nå at læse 300 sider fra dag til dag (...) Så har man haft forelæsning fra 8-16 og så har man skullet hjem og læse 300 sider til næste dag. Hvis det var sådan det skulle fortsætte, så var det bare ikke det studie, jeg skulle gå på.” (Sarah)

Det er dog også en naturlig og for mange uundgåelig del af at starte på et nyt studie at opleve visse vanskeligheder med at følge med i læsningen og at føle sig bagud. Det vigtige er, hvordan den studerende håndterer denne tilstand, og her kan det være væsentligt som studie at kollektivisere og italesætte denne oplevelse, således den enkelte studerende ved, at man ikke alene om det.

Flere af de studerende beskriver, at de faglige vanskeligheder med at følge med i særlig grad var fremtrædende på første halvdel af semestret, mens det i anden halvdel i langt mindre grad var et problem. De påpeger således, at semestrets faglige forløb har en ujævn fordeling, hvor det er meget intenst i starten med mængden af undervisning og dertilhørende pensum, hvorefter der i P1-projektperioden er langt bedre tid og færre faglige krav. På denne baggrund er det relevant for studie at overveje i hvor høj grad 1. semesters arbejdsmæssige fordeling og intensitet fremmer eller på nogle punkter hæmmer, at nye studerende bliver fagligt integreret. Og om arbejdsmængden kunne spredes mere ud i løbet af semestret, således den første tid er fagligt mindre intens og presset – en tid, der er meget mættet både socialt og fagligt for alle nye studerende.

Dette vil bidrage til, at overgangen til universitetet opleves som mindre brat, og det vil formentlig øge sandsynligheden for, at flere studerende vil opleve det som muligt at blive et kompetent medlem af studiets faglige fællesskab og dermed føle sig integreret.

Studentersamtaler

KDM, København forsøgte sig på 2017-årgangen med et nyt initiativ, hvor alle 1. semesterstuderende blev tilbudt en individuel samtale af en times varighed med en af ankerlærerne midt på 1. semester. Studiets hensigt var at: *”sikre os, at vores nye studerende er kommet godt i gang med studiet og befinder sig godt på AAU”* (Besked til de studerende i 1. semesters semesterrum, Moodle, 8. oktober). Studiet tilbød en opfølgende samtale igen på 2. semester, hvor ca. halvdelen af de studerende takkede ja. Det var op til den studerende selv at bestemme, hvad samtalen skulle handle om. Alle studerende i denne undersøgelse har en positiv vurdering af samtalen, og i et fastholdelsesperspektiv er der flere interessante ting at fremhæve ved dette studiemæssige tiltag. For det første signalerer det, at studiet er interesseret og engageret i, hvordan de studerende befinder sig på studiet, når studiet vælger at afsætte en times personlig samtale med alle nye studerende. *”Det [at deltage i samtalen] er forløsende på en eller anden måde. Det er rart at komme ud med nogle ting på en eller anden måde. Det er også bare rart, at man får sådan en fornemmelse af, at vi ikke bare er sådan nogen studerende for universitetet. Men at der bliver faktisk tænkt på, hvordan det går.”* (Jens). Denne interesse og forpligtelse over for de studerendes sociale og faglige udvikling er noget af det mest centrale i arbejdet med at fastholde studerende (Tinto, 1993, p. 212), og i denne henseende har denne ordning en meget konstruktiv funktion. For det andet (og i forlængelse af det forrige punkt) muliggør samtalen, at hver enkelt studerende bliver set som et individ og ikke blot som en anonym studerende, der er en i mængden.

For det tredje indebærer samtalen tæt kontakt med en underviser, hvilket har flere positive implikationer for fastholdelse. Det er en dels en mulighed for faglig sparring med en underviser, hvor man kan drøfte og vende faglige problemstillinger. En studerende nævner fx at have fået konkrete noteteknikker med sig, som han har haft gavn af efterfølgende. Og så er det en mulighed for at tale om og få hjælp til afklaring omkring usikkerhed om studievalget, og om hvorvidt den studerende ønsker at fortsætte på studiet. To af de studerende beskriver således, at samtalen med underviseren på en positiv måde har bidraget til, at de er blevet mere afklaret omkring deres studievalg. Den ene endte med at forlade studiet, mens den anden stadig går på studiet. Her er det væsentlige ikke, om de efterfølgende bliver eller stopper, men at de oplever at have fået relevant støtte, der har hjulpet til en afklaring. Det paradoksale er, at studier, hvis ansatte er i stand til at anerkende, at det i nogle tilfælde måske er bedre for den studerendes interesser at stoppe på studiet, faktisk vil opleve, at de studerende vælger at blive på studiet, fordi deres interesser er blevet taget alvorligt (Tinto, 1993, p. 207f). Dette er en af grundene til, at den ene af ovenævnte studerende stadig går på studiet. For det fjerde er samtalen derudover en mulighed for at have en finfølging med, hvordan de studerende har det. Dette gør det muligt at blive opmærksom på studerende, der mistrives på studiet eller overvejer at stoppe, hvorefter man kan tilbyde relevant støtte og hjælp. Der er således flere aspekter ved dette studietiltag, som har en konstruktiv funktion ift. integrere og fastholde nye studerende på studiet, og det vurderes samlet set at have en gunstig betydning for fastholdelsen af studerende.

4.1.2.2.3. Baggrunden for konkrete tilfælde af frafald

Det empiriske materiale rummer to studerende, der stoppede i løbet af 1. semester. Den ene stoppede på studiet, fordi det faglige indhold ikke interesserede hende nok. Det var hendes 4. prioritet, og hun startede op for at give studiet en chance, selvom hun næsten var besluttet om, det ikke var det rigtige allerede inden studiestart. Hun trivedes heller ikke med, at gruppearbejde fylder så en stor del af studiet, men blev alligevel 1. semester ud pga. forpligtelsen over for gruppen. Hun beskrev 1. semester som fagligt hårdt pga. høj arbejdsintensitet, læse- og undervisningsmængde i første halvdel af semestret. Den anden studerende stoppede fordi han fik et jobtilbud, som var mere attraktivt end at blive på studiet. Han mente desuden ikke, at han var klar til at starte i år og faldt aldrig til socialt, måske fordi han gik glip af sociale arrangementer i studiestarten pga. sygdom.

4.1.3 CASEHISTORIE

Dette afsnit giver indblik i et forløb med en studerende, der er tæt på at stoppe på studiet, men som af forskellige grunde ender med at fortsætte på studiet. Hensigten er at illustrere, hvilke specifikke forhold, der var udslagsgivende for, at denne studerende valgte at blive på studiet, hvilket peger på studiemæssige forhold, der kan virke fastholdende. Desuden hjælper casen os til at forstå det tidlige og udviklingsmæssige aspekt af frafald og fastholdelse. Beslutningen om at stoppe eller blive er ikke lineær, men langt mere dynamisk og vekselvirkende, hvor den studerende vakler frem og tilbage mellem at blive eller stoppe i en indre dialog. Det drejer sig om Sarah fra KDM, KBH, som er ca. 20 år og søger ind på studiet efter et sabbatår efter gymnasiet. Studiet var hendes 2. prioritet, og hun havde regnet med at komme ind på sin 1. prioritet. KDM var derfor *"en plan B, hvis nu det hele ikke gik, som det skulle"*. Af samme grund var hendes kendskab til studiet begrænset: *"Jeg tror for mit vedkommende, så vidste jeg utroligt lidt om det"*, og hun havde derfor heller ikke mange forventninger. Denne indgangsvinkel til studiet betød, at hendes indledende forpligtelse over for studiet var forholdsvist begrænset, idet hun havde et ringe kendskab og hellere ville læse et andet studie. Hun synes dog, studiet lyder spændende og starter derfor også. Sarah oplever det som hårdt at starte på studiet både fagligt og socialt. Fagligt har hun store vanskeligheder med at følge med i læsningen, og hun opgiver i længere perioder mere eller mindre at følge med. Da hun er tilflytter og ny i byen, er det vigtigt for hende at lære nogle nye mennesker godt at kende på studiet. Sarah oplever dog, at dette er vanskeligt, fordi hun oplever sig anderledes ift. de andre studerende og synes de andre studerende er *"lukkede"* og *"svære at komme ind på"*.

Hun skriver følgende i dagbog 3, ca. en måned efter studiestart: *"Lige nu overvejer jeg at droppe ud på grund af det sociale. Tror det bliver 3 hårde år, hvis ikke man har nogle mennesker omkring en, som man har det rigtig godt med. Det er dog tidligt i forløbet, og derfor kan der selvfølgelig stadig nå at ske ting og sager, men det fylder meget, og tænker utrolig meget over om jeg skal gøre det."* De samlede erfaringer på studiet i løbet af den første måned og særligt skuffelsen ift. det sociale, fører således til seriøse overvejelser om at stoppe på studiet. Trods disse vanskeligheder både socialt og fagligt vælger hun at fortsætte, fordi hun kan se gode fremtidsmuligheder på sigt. Planen er derfor at tage 1. semester ud og så se.

Ved andet interview ved starten af 2. semester går hun stadig på studiet, og flere ting har ændret sig: *"Jeg tror bare, det er gået op for mig, at mange af de ting, jeg har været meget negative omkring, har overrasket mig. Og så*

at der skal noget mere til end bare 1. semester, før jeg kan vurdere det. Nu begynder det rent faktisk at gå godt, så det ville være virkelig ærgerligt at trække stikket nu". Først og fremmest er hun begyndt at føle sig socialt godt tilpas på studiet. Her bliver hendes projektgruppe afgørende for, at hun kommer til at lære nogle af sine medstuderende godt at kende (se afsnit 4.2.2 for uddybning). De har både et godt fagligt samarbejde og ses socialt udenfor studiet næsten dagligt. Dette betyder, at et af de vigtigste kriterier i hendes opfattelse af et godt studieliv nu er opfyldt.

Derudover er hun begyndt at føle, at hun kan mestre studiet fagligt. *"1. semester (...) der kunne jeg ikke følge med. Det var faktisk praktisk talt en umulig opgave for mig (...) nu har vi meget færre forelæsninger. Vi har stadig rigtig meget, der skal læses, men der er så også meget mere tid til. Og det hjælper virkelig meget på det, at det faktisk er et studie, jeg føler, jeg kan læse på, og ikke bare føler, jeg skal stresser mig igennem (...) Førhen, når jeg så vi har haft 300 sider [til en forelæsning], så har jeg opgivet på forhånd. Jeg har ikke magtet den opgave, fordi jeg vidste, at jeg aldrig nogensinde ville komme i mål med det. Hvor nu, det kan jeg rent faktisk godt klare, hvis jeg tager mig sammen. Så derfor får man også mere motivation til at gøre det."* Oplevelsen af at være i stand til at leve op til studiets faglige krav betyder, at hun bliver mere fagligt engageret i studiet, fordi det faktisk er muligt for hende at følge med. Sarah beskriver også, at hun har meldt sig ind i et festudvalg, der arrangerer sociale arrangementer på campus, hvor hun håber at kunne lære flere at kende og selv at kunne *"sparke gang i noget socialt"*. Dette illustrerer, hvordan hun aktivt involverer og forpligter sig over for studiet gennem handlinger, der kan føre til yderligere social integration. Hun er ligeledes begyndt at lede efter studierelevante jobs.

Sarah er dog stadig i tvivl, om studiet er det rigtige for hende, da hun er usikker på om hun kan se sig selv i studiets fremtidsmuligheder. Under Studentersamtalen med ankerlæren på 1. semester hjalp denne til delvis afklaring, men hun har tænkt sig at tage dette emne op igen til samtalen på 2. semester. Hendes plan er nu at tage 2. semester med, og så vurdere derfra. Casen illustrerer, at det (indtil videre) er muligt at fastholde en studerende, der har en begrænset indledende forpligtelse og kendskab til studiet, og som havde en vanskelig start både fagligt og socialt. Kombinationen af projektgruppearbejdets sociale muligheder, en mere overskuelig arbejds mængde samt kontakt til en underviser i studentersamtalen har således betydet, at hun stadig går på studiet trods et vanskeligt udgangspunkt for at blive integreret i studiet.

4.1.4 IDEALTYPISKE STUDERENDE FOR BACHELORSTUDIERNE

Ud fra det empiriske materiale fra Dansk, KDM, AAL og KDM, KBH er det muligt at skelne imellem to kvalitativt forskellige måder, som de studerende tilgår deres studie og det at være studerende.

1. Den interessesøgende studerende⁴

For disse studerende er studiet primært et mål i sig selv, der giver muligheder for, at man kan dyrke, fordybe sig i og blive klogere på sin interesse. Studiet er således en mulighed for at lære og engagere sig endnu mere i noget, man i forvejen bruger meget tid på og synes er spændende. Overvejelser om fremtidige jobmuligheder og hvordan man anvender teori i praksissammenhænge er perifere og ikke styrende for den studerendes måde at studere på. Fordi studiet overlapper med den stude-

4 Denne idealtipe er inspireret af hhv. det lystorienterede- og udviklingsorienterede studiemønster (Boeskov et al., 2003)

rendes hverdagsinteresser, gør det ingen synderlig forskel hvor meget og hvornår den studerende studerer. Der er således en flydende grænse mellem studie og fritid. Denne type af studerende er forholdsvis sjælden i empirien, og er primært konstrueret på baggrund af Danskstuderende. For disse studerende er det først og fremmest vigtigt at blive fagligt stimuleret og opleve at være en del af studiets faglige fællesskab med inspirerende undervisere og ligesindede studerende. De oplever det som berigende at møde andre med samme interesse som dem selv og oplever at have fundet deres rette hylde. Disse studerende vil være mindre tilbøjelige til at stoppe på studiet, fordi der er en høj grad af overensstemmelse mellem deres interesser, identitet og studiet. Eftersom universitetet rummer nye krav og forventninger, vil disse studerende som alle andre dog stadig have behov for generel understøttelse af overgangen til studiet (jf. afsnit 4.2.1).

2. Den praksisorienterede studerende⁵

Denne studerende betragter studiet som et middel, der på sigt skal give adgang til et job eller en bestemt karriere. Fordi studiet er et middel til job, er det derfor vigtigt, at den studerende løbende kan se forbindelsen til praksis i det faglige indhold, og hvilke fremtidsmuligheder studiet åbner op for. Denne studerende har intet imod teori eller faglig fordybelse, men det er væsentligt at kunne se den praktiske relevans, anvendelse og forbindelse ift. det faglige indhold. Mening opstår, når den studerende kan lave en forbindelse mellem teori og forhold i "virkeligheden" og således opleve, at det faglige indhold kan "bruges til noget". Fordi denne studerende gerne vil anvende sin viden og forberede sig på et arbejde efter studiet, er studiejob, frivilligt arbejde og andre jobkvalificerende redskaber vigtige. Eftersom studiet grundlæggende er et middel til et arbejde, er der grænser for, hvor meget tid det må tage fra ens øvrige liv. Studie- og fritid betragtes som adskilte størrelser, og disse studerende ønsker derfor typisk at holde fri om aftenen i lighed med et almindeligt arbejde. Denne idealtipe er konstrueret på baggrund studerende fra alle tre bachelorstudier og er langt mere fremtrædende end den interesseøgende studerende. Den har store lighedstræk med idealtypen, den praksis- og fremtidsorienterede studerende, LFP (afsnit 4.1.5), som kan forstås som en kandidatmæssig pendant hertil, hvor behovet for forbindelsen til praksis er endnu mere udtalt. Disse studerende trives med undervisningsformer, hvor de har mulighed for at anvende og forholde sig aktivt til det teoretiske indhold fx gennem caseopgaver og seminarer, ligesom semesterprojekter opleves som meningsfulde, fordi de muliggør at bringe teoretisk viden i spil ift. noget konkret. Disse studerende kan stoppe på studiet, hvis de ikke i tilstrækkelig grad kan se, hvad studiet på sigt kan føre til af fremtidige jobmuligheder, eller hvis de oplever den daglige undervisning for praksisfjern og teoretisk.

De to idealtyper kan forstås som yderpunkter i et kontinuum, og de fleste studerende vil således placere sig et sted imellem. Dog vil hovedparten af de studerende minde mere om den praksisorienterede end den interesseøgende studerende. Studiets sociale liv er et lige vigtigt aspekt ved begge idealtyper, hvorfor det ikke er fremhævet.

4.1.5. LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER – AALBORG OG KØBENHAVN

4.1.5.1. Præsentation af studiet og dets vilkår ift. at integrere nye studerende

LFP er en kandidatuddannelse, der kan læses i både Aalborg og Køben-

havn. Ligesom KDM er der tale om to selvstændige studier, der har en fælles studieordning. Der er dog en forskel mht. hvilke valgfag, der udbydes på 8. semester, idet begge studier har et fag, som kun de udbyder. Studierne adskiller sig derudover ved at have forskellige fysiske betingelser, undervisere og måder at tilrettelægge semestrene på. På trods af disse forskelligheder er det i høj grad, de samme temaer, der er i gået igen i empirien fra de to studier. Det er mere et spørgsmål om gradsfor-skel af de samme forhold end kvalitativt anderledes oplevelser, hvor-for studierne vil blive behandlet samlet her. LFP's har en meget bred og mangfoldig professionsprofil, som i høj grad afhænger af den enkelte studerendes faglige baggrund og prægning i løbet af studiet.

Tabel 7. Udvalgte oplysninger om studierne

Optag	2013	2014	2015	2016	2017*
Aalborg	75	88	82	76	96
København	88	136	80	93	112
Førsteårsfrafald					
Aalborg	20,0 %	30,7 %	14,6 %	14,5 %	**
København	13,6 %	8,1 %	6,3 %	6,5 %	**

* Indførelse af motiveret ansøgning som et led i optagsproceduren

** Ikke opgjort endnu

Der er en række forhold ved LFP's karakter og vilkår, som har stor betydning for, hvilke muligheder studiet har for at integrere og fastholde sine studerende. For det første er LFP en kandidatuddannelse, hvilket betyder, at de fleste studerende i højere grad tillægger det faglige den vigtigste betydning for at trives og blive på studiet, sammenlignet med bachelorstudier, hvor det faglige og sociale aspekt har en mere lige væsentlighed. Dette betyder ikke, at det sociale er irrelevant på LFP, men at det har en mindre central position end ved bachelorstudier. Dette skyldes bl.a., at de studerende er ældre, og at de dermed i højere grad er socialt etableret fra fx tidligere uddannelse, men i lige så høj grad, fordi de har eksterne forpligtelser udover studiet. LFP's studerende har endvidere en relativt høj gennemsnitsalder for kandidatstuderende (29,7 år i Aalborg og 27,8 år i København ved optagelse), hvilket er et udtryk for, at en stor del af de studerende er mennesker, der starter på studiet med mange års erhvervserfaring. Disse studerende er typisk professionsud-dannede, fx lærer, og har forpligtelser udover studiet i form af familie og børn. Dette betyder, at de grundlæggende læser LFP samtidig med og ved siden af deres øvrige forpligtelser, mens de yngre studerende i hø-jere grad har studiet som deres primære beskæftigelse. For førstnævnte gruppe, hvilket er en betragtelig del af LFP's studerende, betyder deres eksterne forpligtelser, at det kan være svært at finde tilstrækkelig tid til at studere, hvilket kan bidrage til at trække dem væk fra studiet og i retning af frafald (Tinto, 1993, p. 76).

4.1.5.1.1. Uddannelsesbaggrundens betydning for de studerendes forudsætninger, intentioner og prioriteter ift. studiet

LFP er en af de relativt få universitetskandidatuddannelser, der både op-tager studerende med en universitets- og en professionsbachelor. Dette betyder, at studiets studerende har en meget mangfoldig og heterogen sammensætning, fordi de dels kommer fra to væsensforskellige typer af videregående uddannelse, og fordi mange forskellige bachelor- og professionsbacheloruddannelser er adgangsgivende. De studerende møder derfor LFP med meget forskellige erfaringer, intentioner, prioriteter

5 Denne idealtipe er inspireret af Det joborienterede studiemønster (Boeskov et al., 2003)

og opfattelser af, hvad det vil sige at være studerende, ligesom deres forskelligartede baggrunde betyder, at de ikke har de samme faglige forudsætninger for at træde ind som studerende på en universitetskandidatuddannelse. På baggrund af den empiriske undersøgelse tegner der sig et billede af, at studerende fra en universitetsbachelor- og professionsbachelor har forskellige forudsætninger, herunder styrker og begrænsninger, for at blive integreret på studiet, og at de i høj grad har forskellige orienteringer og prioriteter ift. studiet. Dette har væsentlige implikationer ift. frafald og fastholdelse, idet det i reglen derfor vil være forskellige forhold ved studiet, der vil udgøre en udfordring ift. den studerendes integration i studiet, alt efter om man kommer fra en universitets- eller professionsbachelorbaggrund. Følgende opdeling er en forenkling af nogle mangfoldige oplevelser, men i hvilke der alligevel tegner sig et bestemt mønster ud fra de studerendes uddannelsesbaggrund.

Professionsbachelorer

"Wow det er en ny verden. De taler et nyt sprog" (Emilie, LFP KBH) Professionsbachelorerens første tid er præget af en oplevelse at være nytilkommen i et nyt miljø, og mange oplever en betydelig grad af usikkerhed. Første semester af LFP hedder 7. semester på trods af, at de ikke har deltaget i de foregående seks semestre, og mange aldrig før har sat deres ben på AAU. Dette bidrager til en oplevelse af at komme til noget, som andre har defineret og som allerede har været i gang (Højbjerg & Martinussen, 2015, p. 21). De skal lære at være studerende på en helt ny uddannelseskultur, hvor der er et andet forhold mellem teori og praksis, en større afstand mellem den enkelte studerende og underviser og en større mængde af læsning. Deres første tid på studiet bærer derfor præg af at finde ud af og at finde sig til rette i den nye kultur, de fysiske omgivelser og i de nye faglige rammer og forventninger, fx hvordan studiet er opbygget, hvordan normerne er i undervisningssituationen og hvilke forventninger universitetet har til en? Mange har derfor en betydelig usikkerhed omkring deres egen faglige formåen, fordi der nu bliver stillet nogle andre krav, og de ikke nødvendigvis kan bruge deres gamle studiestrategier en-til-en i den nye uddannelses kontekst. De er derfor meget optaget af at finde ud, hvilke nye faglige krav der stilles til dem og dernæst at forsøge at følge med i disse krav. Deres oplevelse er på mange måder at sammenligne med førsteårsstuderende på bachelorstudier, fordi de befinder sig i en kontekst, der fremtræder ny og ukendt både fagligt, socialt og geografisk. Disse forhold betyder, at de i højere grad oplever overgangen til studiet som et spring, der kræver en betydelig tilpasning, snarere end en glidende overgang.

Eftersom professionsbachelorer har læst en professionsuddannelse betyder det, at de har en stærk fagidentitet, fordi de har en uddannelse bag sig med en klart defineret professionsprofil. De har således også i mange tilfælde en særlig professionstitel som lærer eller pædagog, og mange har erhvervserfaring med sig. Professionsuddannelser er i høj grad adgangsgivende til jobs i sig selv, hvilket betyder, at LFP i mindre grad er nødvendig for, at de i fremtiden kan få et job. LFP udgør således i højere grad et supplement til en professionsprofil, som for de flestes tilfælde i sig selv allerede er tilstrækkeligt legitim til at kunne få et job. Dette betyder, at de ofte allerede har en faglig profil at falde tilbage på og derfor i højere grad kan hvile i at fordybe sig i studiets faglige indhold frem for at have tanker rettet mod fremtidens usikkerhed.

Universitetsbachelorer

Universitetsbachelorerens oplevelse kan i langt højere grad karakterises som at være på hjemmebane. De ved, hvad det indebærer at være uni-

versitetsstuderende, de fleste kommer fra AAU, og de er dermed bekendt med universitet fagligt, socialt og lavpraktisk mht. at finde rundt og orientere sig i AAU's systemer som Moodle. De kender til de faglige normer og forventninger, fx hvordan man interagerer med undervisere i undervisningen, er vant til at læse meget og har stor erfaring med projekt- og gruppearbejde. Dette bidrager til en oplevelse af faglig sikkerhed, hvilket også forstærkes af, at nogle professionsbachelorer fx i gruppearbejde positioner dem som nogen, der har styr på tingene og ved, hvad man skal. Universitetsbachelorernes overgang til LFP opleves således i langt højere grad som en forlængelse af deres tidligere uddannelse snarere end at opleve at starte på noget helt nyt og ukendt. Henriette (AAL) beskriver overgangen således: *"Selvom det er et nyt studie, så føles det ikke så nyt alligevel (...). Det er så ikke de samme lokaler, vi er i, og det er heller ikke de samme undervisere. Men ellers føles det hele bare lidt som om, man har fortsat."* Universitetsbachelorernes faglige baggrund betyder således, at de fagligt set har en mere glidende og ubesværet vej ind i studiet. Eftersom en universitetsbachelor kun i begrænset omfang giver adgang til job i sig selv, opleves LFP i høj grad som nødvendig ift. at skabe sig en tilstrækkeligt legitim professionsprofil, der giver dem adgang til fremtidige job. Dette betyder, at universitetsbachelorer i højere grad oplever at have noget på spil ift. deres fremtid, fordi de ikke har en uddannelse at falde tilbage på, som giver dem mange jobmuligheder. De vil således være optaget af at nå at udvikle og kvalificere deres professionsprofil mest muligt i løbet af de to år, uddannelsen varer, så de optimerer deres fremtidige jobmuligheder.

4.1.5.2. Centrale temaer af betydning for frafald og fastholdelse

Adressering og inddragelse af praksis i undervisningen

På tværs af begge studier er der en udbredt efterspørgsel blandt de interviewede studerende om, at praksis i højere grad bliver inddraget i undervisningen. Det kommer til udtryk på forskellige måder, men det handler om et behov for, at praksis i højere grad inddrages og bliver noget man forholder sig til, beskæftiger sig med og kan se forbindelsen til i undervisningen. Med praksis menes der, hvordan det faglige og teoretiske indhold konkret kan anvendes i en praktisk, arbejdsmæssig sammenhæng, dvs. hvilket bidrag en given teori kan have til at forstå et fænomen, og at handle i en given praksissammenhæng. Det er således et behov for en tydeliggørelse og uddybning af det faglige indholds forbindelse, anvendelighed og relevans ift. praksis og arbejdsammenhænge: *"Jeg savner virkelig koblingen til praksis, at man hele tiden holder det op i mod, hvad kan man bruge det til i praksis. Man bliver lidt proppet med teorier, og så smider man dem hurtigt væk igen, hvis man ikke kan se sammenhængen til praksis"* (Marie, AAL).

Ift. fastholdelse kan dette have en vigtig funktion, da det at kunne se sammenhængen med praksis er noget, som mange både universitets- og professionsbachelorer identificerer som vigtigt for at gå på uddannelsen. For professionsbachelorer vil det være en forlængelse af deres tidligere uddannelse, hvor forbindelsen og relevansen ift. praksis gennemgående er tydelig. Og for universitetsbachelorer hjælper denne løbende kobling med at udvikle deres professionsprofil, idet de kan se, hvordan den teoretiske viden kan springes i spil i praksis. Desuden har denne gruppe af studerende et udtalt behov for at stifte bekendtskab med praksis, fordi de kommer fra en treårig teoretisk uddannelse uden praktikforløb.

Et eksempel på en situation, hvor undervisningen på en vellykket måde har taget højde for denne efterspørgsel, drejer sig om, at de studerende

skulle lade som om, at de var en konsulentvirksomhed, som skulle løse et beskrevet problem i praksis. Casebaseret undervisning, hvor de studerende skal diskutere og samarbejde om at løse en opgave, er således en relevant mulighed. Savnet af at kunne se forbindelsen til praksis har spillet en medvirkende rolle i flere studerendes beslutning om at stoppe på studiet: *"Når vi havde undervisning, så havde jeg svært ved vide, det de underviste i, hvad jeg skulle bruge det til. Jeg manglede den der kobling til. Det du fortæller mig, hvad er det så jeg kan bruge det til."* (Karen, AAL).

Usikkerhed om studiets fremtidsmuligheder og SUS

Dette tema hænger tæt sammen med det foregående, men handler om et mere overordnet niveau omkring identitet, studiets relevans for den studerende og hvad der skal ske efter studiet. Det har været en gennemgående tendens i empirien, at de studerende oplever en høj grad af usikkerhed omkring, hvad de kan bruge studiet til efter uddannelsen er slut, og hvilke jobmuligheder studiet åbner op for. Dette har stor betydning for, om de kan se relevansen i at gå på studiet, og det er dermed et centralt tema ift. frafald og fastholdelse på LFP. Således er der mindst tre eksempler fra empirien, hvor denne usikkerhed har spillet en medvirkende rolle i deres beslutning om at stoppe på studiet.

Flere studerende oplever det som vanskeligt at se, på hvilken måde studiet er relevant ift. deres fremtidige arbejdsmuligheder: *"Jeg synes, det er en meget, meget bred uddannelse og jeg har svært ved at se, hvad jeg skal bruge den til i sidste ende"* (Cecilie, KBH).

"Jeg tror måske godt, det kunne gøres nemmere for os, der ligesom kommer direkte ud, at det hele tiden bliver forholdt til praksis, det vi lærer. Nå men hvis I synes det her er spændende, jamen er så det fordi I kan arbejde med det og det og det. Det får vi bare ikke at vide. Vi får bare at vide: du skal vide, hvad du vil. Og så må du finde ud af det, ikke?" (Marie, AAL). De efterlyser derfor, at studiet tydeliggør hvilke fremtidsmuligheder studiet kan føre til, så man har et muligt mål at gå efter, og dernæst støtter de studerende til at udvikle deres professionsprofil i retning af at realisere dette mål.

Fordi LFP's professionsfelt er så åbent, mangfoldigt og afhængigt af den individuelle studerendes baggrund og valg, er det derfor hensigtsmæssigt, at studiet yder bedst muligt støtte og vejledning i denne individuelle professionsudviklingsproces. I denne sammenhæng har studiet faget "Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale", hvori der indgår i de såkaldte Studenterudviklingssamtaler (SUS). Her taler den studerende med en faglig vejleder i en time én gang pr. semester. Faget og samtalerne har som formål at give de studerende mulighed for at *"reflektere over den viden og de kompetencer og færdigheder, som I løbende tilegner jer gennem uddannelsen med henblik på at klargøre jeres faglige profil for jer selv og for omverdenen."* (Moodle). Fagets formål imødekommer således de studerendes behov for afklaring om studiets fremtidsmuligheder. Her oplever de studerende, at SUS generelt har en positiv funktion ift. at blive afklaret omkring fremtidige muligheder og ens faglige kompetencer. Dels gennem den studerendes egen forberedelse til samtalerne, men også ud fra selve samtalen med vejlederen. SUS har således en konstruktiv funktion ift. at imødegå et forhold ved studiet, som kan være relateret til frafald. Derudover har SUS de samme fordele ift. fastholdelse som beskrevet under Studentersamtaler, KDM, KBH, nemlig en-til-en-kontakten med en underviser og interessen fra studiets side, som dette kommunikerer. SUS kan også bidrage til afklaring om studievalg, idet en studerende fortæller, at refleksionerne som forberedelse til samtalen var med til gøre hende bevidst om, at studiet ikke var det rigtige for hende, hvorefter hun stoppede på studiet.

Foruden den støtte som SUS tilbyder, efterlyser de studerende også, at tydeliggørelsen og uddybningen af studiets fremtidsmuligheder tematiseres på et kollektivt plan i undervisningen, fx ved studiestart og gennem workshops, der specifikt relaterer sig til dette emne. Her kunne forslagene fra det forrige tema også spille en gunstig rolle for, at de studerende mere overordnet kan se sig selv på uddannelsen.

Overgangen fra professionsbachelor til LFP

Som beskrevet ovenfor er der flere forhold ved forskellen mellem professionsbachelorers faglige baggrund og universitetsverdenen, der vanskeliggør deres overgang til studiets faglige fællesskaber. Empirien peger på, at denne overgang kan opleves som meget vanskelig, og at det på flere punkter kan udgøre en hindring for, at de bliver hensigtsmæssigt fagligt integreret. I to tilfælde spillede disse forhold en medvirkende rolle for, at disse studerende hhv. stoppede på studiet og seriøst overvejede at stoppe. Denne tendens optræder i empirien på begge studier, men er betydeligt mere udtalt i København. Der er for det første en oplevelse af, at der er et markant spring i det faglige niveau på LFP ift. deres tidligere uddannelse. Mie (KBH) beskriver det fx således: *"En gigantisk forskel. En kæmpe forskel. Niveauet var meget, meget højt ift. læreruddannelsen."* I forlængelse heraf beskrev flere studerende at have en oplevelse af ikke at kunne følge med. Dette handler dels om at nå at forberede sig til undervisningen, men også om at være ude af stand til at forstå, hvad der sker i undervisningen. For Cecilie (KBH) fører denne oplevelse over længere tid til seriøse overvejelser om at stoppe på studiet: *"Man kan godt møde forberedt ind og sidde og føle, at alt viden foregår hen over hovedet på en. Man kan godt møde ind og have læst en tekst om lige præcis det, de taler om, og så alligevel ikke være med (...) På en eller anden en måde en fornemmelse af at løbe efter en bus, der er kørt. Det kan man godt håndtere, hvis det er en enkelt ting eller emne, men hvis det er en generel ting, så er det lidt panden mod en mur. Hvorfor er det så man sidder der?"*

Det lader endvidere til at være et kollektivt vilkår blandt professionsbachelor i København, at de oplever at mangle grundlæggende aspekter af den viden om videnskabsteori, som der forudsættes og tages for givet i undervisningen. Dette fører til en oplevelse af at være bagud fra start: *"Ting jeg knap nok havde hørt om, var lidt inde i undervisningen som om, at det skulle jeg kunne i forvejen. Det var egentlig noget af det, der allerede satte mig meget af fra starten, at så synes jeg både jeg skulle læse op på pensum + det helt basale videnskabsteoretiske (...) der bliver brugt så mange begreber, som man aldrig har hørt før, men begreberne bliver brugt som om, at man allerede skal kunne dem"* (Mie, KBH).

Disse oplevelser peger på, at studiets organisering ikke i tilstrækkelig grad understøtter en hensigtsmæssig faglig integration for alle studerende, hvorfor en væsentlig del af de studerende har vanskeligheder ved at føle sig som et kompetent medlem. København-studiet tilbød et ekstracurriculært oplæg om Videnskabsteori midt på 7. semester, hvilket en af de interviewede studerende havde stort fagligt udbytte af. De studerende påpeger, at dette oplæg eller evt. andre kollektive støtteforanstaltninger ift. videnskabsteori allerede bør indgå i starten af studiet og tilbydes på en sådan måde, at flest muligt studerende får gavn af det, så man i højere grad inviterer alle studerende ind i det faglige fællesskab fra starten af studiet.

4.1.5.3 Baggrunden for konkrete tilfælde af frafald

Det lykkedes at komme i kontakt med fem studerende, der stoppede

på studiet i løbet af 7. semester – fire fra Aalborg og en fra København. To af disse fem havde mange års erhvervserfaring, og der var tre professionsbachelorer og to universitetsbachelorer. I tre af tilfældene var eksterne begivenheder eller kombinationen af eksterne forpligtelser (familie og børn) og forhold ved studiet afgørende for, at de stoppede på studiet. I et tilfælde kunne studiestrukturen ikke hænge sammen med familielivet, en anden blev gravid og en tredje oplevede ikke at have tid nok til både studie og familie. I alle tilfælde er det ikke begivenhederne og forpligtelserne udenfor studiet i sig selv, men kombinationen af disse og utilfredshed eller vanskeligheder med forhold på studiet, der får dem til at stoppe. Dette handlede fx om at opleve, at gruppearbejdet var for energikrævende eller at føle, at man skulle kompensere for sit faglige niveau ved at læse ekstra for at være fagligt med, og derfor aldrig oplevede at have tid nok. Et andet tema, der i tre af tilfældene har spillet en medvirkende rolle for beslutningen om at stoppe, er oplevelsen af at savne at kunne se forbindelsen og relevansen ift. praksis i undervisningen og det faglige indhold (jf. temaet p. 42). To studerende nævnte endvidere gruppearbejdets betydelige omfang på uddannelsen, og endelig har usikkerhed omkring studiets fremtidsmuligheder (jf. temaet p. 43) for to studerende haft en betydning for, at de stoppede på studiet. Den ene af disse skiftede til en erhvervsuddannelse i stedet.

4.1.5.4 Idealtypiske studerende på Læring og Forandringsprocesser

På baggrund af det empiriske materiale er det muligt at skelne imellem tre idealtyper:

1. Den nyorienterende og usikre studerende

Dette studiemønster finder man hos professionsbachelorer, der typisk kommer direkte fra uddannelsen eller har sparsom erhvervserfaring. De er blevet i tvivl om eller utilfreds med forhold ved de arbejdsopgaver, som deres uddannelse lægger op til, og ønsker derfor en ny arbejdsrolle, hvilket de tænker, LFP kan hjælpe dem til. De befinder sig dermed i en tilstand af nyorientering og redefinering af deres faglighed. Disse studerende oplever alt som nyt, fordi de ingen erfaring har med universitetsverdenen. De er derfor først og fremmest optaget af at tilpasse sig den nye uddannelseskultur, at finde ud, hvad studiet forventer, hvordan normerne er og at følge med fagligt. Fordi de ikke kan se sig selv i den faglighed, som den gamle uddannelse ligger op til, men også er usikre på, hvad LFP kan føre til, har de hverken noget sikkert bag sig eller er sikre på den retning, de bevæger sig. De har således en gennemgående tilstand af usikkerhed omkring egen fagidentitet, faglig formåen, studiets opbygning og relevans for deres fremtidsmuligheder, og hvor de er på vej hen. Disse studerende bliver på studiet, hvis de oplever at kunne følge fagligt med, og at kunne se, hvordan studiet kan føre dem i retning af den nye arbejdsrolle, som de har udset sig. Af disse grunde er tydelighed omkring studiets rammer og forventninger, løbende inddragelse af praksis i undervisningen, støtte med at tilpasse deres fagidentitet samt tydeliggørelse af hvilke fremtidsmuligheder, studiet kan føre til, afgørende, hvis disse studerende skal blive på studiet.

2. Den erfarne og nysgerrige studerende med eksterne forpligtelser

Denne type af studerende har typisk mange års erhvervserfaring og har derfor en stærk fagidentitet. Igennem deres praktiske erhvervsarbejde oplever de et behov for forandring og søger derfor ny inspiration eller et decideret karriereskift. Som følge af deres veletablerede fagidentitet udgør LFP et supplement til deres adgangsgivende uddannelse snarere

end et nødvendigt led i en endnu ufærdig fagprofil. Fordi de kommer fra mange års praksiserfaring, er de begejstret over nu at få nye teoretiske perspektiver ift. praksis, og de er derfor optaget af at lære og suge teori til sig. Men fordi det er mange år siden, de sidst var studerende, opleves det som vanskeligt at vænne sig til at være studerende igen. Derudover skal de ligesom den foregående idealtipe orientere sig i og tilpasse sig en uddannelseskultur, hvor alt opleves som nyt. Dette opleves dog som mindre problematisk end for den nyorienterende og usikre studerende – måske fordi de er ældre og har mere faglig ballast med sig, som de kan støtte sig op ad. Deres overgang til studiet vanskeliggøres af, at de typisk har familie og andre eksterne forpligtelser, hvorfor deres tid til studiet er begrænset. Hvis disse studerende skal blive på studiet er det derfor afgørende, at de kan få familie- og studielivet til at harmonere. Af denne grund er forudsigelige og stabile rammer omkring skema og undervisningsaktiviteter vigtigt, så de har mulighed for at planlægge deres tid. Pga. deres alder, forpligtelser og begrænset tid er det sociale aspekt af studiet mere en sidegevinst end et væsentligt kriterie i sig selv. Selvom disse studerende i højere grad er begejstret over studiets teoretiske aspekter end de øvrige idealtyper, er det også et centralt kriterie for dem, at de løbende kan se forbindelsen mellem det faglige indhold og praksis.

3. Den praksis- og fremtidsorienterede studerende

Dette studiemønster finder man typisk hos universitetsbachelorer (men optræder også hos professionsbachelorer med en bred professionsidentitet som fx Ernæring og Sundhed), der kommer direkte fra deres adgangsgivende uddannelse og ingen erhvervserfaring har. Fordi deres bacheloruddannelse kun giver adgang til ganske få jobmuligheder, ser de LFP som en nødvendighed for deres fremtidige jobmuligheder, idet de ikke har noget "at falde tilbage på". Deres dominerende bestræbelse er derfor at kvalificere og udvikle en fagprofil, der er relevant og legitim ift. arbejdsmarkedet. Dette betyder, at deres tilgang til studiet er rettet mod fremtiden og dens muligheder – hvad og hvem de kan blive. De vil derfor efterspørge og selv opsøge ting, der kan hjælpe til at udvikle deres fagprofil fx at deltage i karrierearrangementer og få et studiejob. De befinder sig i en ambivalent og modsætningsfyldt tilstand, hvor de både forsøger at holde mulighederne åbne, men samtidig ved, at de skal specialisere sig på et tidspunkt. De afsøger derfor løbende muligheder, der kan anvendes ift. deres faglige profil. Deres tilgang til studiet får derfor en instrumentel og målorienteret karakter, hvor eks. fremmøde til undervisning og projektemnevalg bliver vurderet i lyset af, hvordan det bidrager til at udvikle deres faglige profil og hvilke fremtidige muligheder, det åbner for. Fordi de kommer fra en teoretisk uddannelse og arbejder på at kvalificere deres fagprofil, har de et stort behov for, at forbindelsen til praksis og jobmuligheder er tydelig, og at de selv får mulighed for at afprøve deres viden i en praksissammenhæng. Pga. deres uddannelsesbaggrund oplever de i højere grad end de øvrige idealtyper overgangen til LFP som fagligt glidende. Hvis disse studerende skal blive og finde mening i studiet, er det vigtigt, at de løbende kan se, hvordan studiet konkret kan føre til arbejde efter studiet, at praksisaspektet løbende indgår og er synligt i det daglige fx i undervisningen, og at der er faglige støtteforanstaltninger ift. at udvikle deres fagprofil.

4.2 TVÆRGÅENDE PERSPEKTIV CENTRALE FORHOLD, DER FREMMER EN HENSIGTSMÆSSIG INTEGRATION AF NYE STUDERENDE

På baggrund af den specifikke analyse af hvert af de fem studier, vil dette afsnit fremhæve nogle tværgående og almene forhold, der har be-

tydning for integration og fastholdelse af førsteårsstuderende på disse specifikke studier. Selvom forholdene er udledt på baggrund af disse fem studier, vil de også have en almen relevans for tilrettelæggelsen af det første studieår på andre studier på Det Humanistiske Fakultet og AAU i det hele taget. Afsnittet rummer derfor også relevant information om hvilke almene aspekter af studietilrettelæggelsen, der er vigtigt at tænke i og organisere studiet efter for at skabe bedst mulige betingelser for, at nye studerende bliver integrerede medlemmer i studiets sociale og faglige fællesskaber og dermed bedrer studiets chancer for at fastholde sine studerende.

4.2.1 UNDERSTØTTELSE AF OVERGANGEN TIL UNIVERSITETET

På tværs af de fem studier tegner der sig et gennemgående billede af, at oplevelsen af overblik og vished omkring om studiets rammer og forventninger samt at have de faglige forudsætninger for at kunne leve op til disse, er noget, der bidrager positivt til oplevelsen af at falde til og føle sig tilpas på studiet. Og omvendt er oplevelsen af usikkerhed og ugenemsommelighed omkring, hvad der skal ske og forventes fra studiets side, og at mangle information eller viden for at kunne honorere de faglige krav, noget, der hæmmer de studerendes oplevelse af at falde til på studiet. *"Jeg tror, det der kan være stressende er manglende information omkring, hvordan vi skal gøre de forskellige ting. Altså fx det stresser en helt vildt meget, det man ikke ved, fx med projekt. I stedet for at tage det stille og roligt, så stresser man over det."* (Anna, Dansk).

At begynde på universitetet er en stor omvæltning, som indebærer betydelige forandringer i de studerendes liv. Udover vanskelighederne, der kan vedrøre studiet, så indebærer det at starte på universitetet for mange studerende også flere andre store livsændringer som at flytte til en ny by, hvor man ikke kender andre. Dertil kommer, at de fleste studerende skal vænne sig til en grad af ansvar og selvstændighed, som er meget anderledes end, hvad de har mødt på ungdomsuddannelsesniveau. De træder således ind i en ny og ukendt uddannelsesverden, hvor de har en anden rolle med nye og højere faglige krav og forventninger, end hvad de tidligere har oplevet. At starte på universitetet er også et spørgsmål om identitet – om hvem man bliver og gerne vil være, og studiestart repræsenterer en identitetsmæssig overgang (Holmegaard et al., 2014). De studerende møder derfor universitetet med nogle forestillinger og forventninger omkring, hvordan universitetet vil være, og er spændte og forventningsfyldte mht., hvordan det vil være i praksis.

På baggrund af disse forhold er usikkerhed, forvirring og en eller anden grad af sociale eller faglige vanskeligheder et naturligt og uundgåeligt vilkår for de allerfleste studerende ifm. overgangen til universitetet. Her har universitetet en væsentlig opgave i at understøtte, at denne overgang foregår på en hensigtsmæssig måde, hvor de studerende oplever en balance mellem usikkerhed og tryk, udfordring og mestring. Det skal ikke være et mål at eliminere de studerendes usikkerhed eller vanskeligheder, men i stedet at tage højde herfor og støtte de studerende gennem den måde, man tilrettelægger den første studietid på. At understøtte eller "at blive taget hånd om", som mange studerende beskriver det, betyder ikke, at universitetet fratager den studerendes eget ansvar, eller at man sænker de faglige krav. Det betyder, at de studerende selv har ansvaret for at leve op til studiets krav og forventninger, men at studiet gennem klar information, rammesætning og vejledning understøtter, at den studerende bliver i stand til at udfylde dette ansvar.

Der er to overordnede spørgsmål, som studierne kan bruge som retningsgiver mhp. at fremme en hensigtsmæssig overgang til universitetet:

- 1) Er de studerende tilstrækkeligt informeret om studiets rammer og forventninger?
- 2) Er de studerende tilstrækkeligt klædt på til at honorere studiets faglige krav?

Disse bør være gennemgående spørgsmål, som studiet medtænker i alle aktiviteter i løbet af det første semester. Det handler om at tilstræbe størst mulig klarhed og overblik over studiets rammer og forventninger samt at understøtte, at de studerende er i stand til at leve op til disse. Det er en konkret måde at invitere de studerende ind i studiets faglige fællesskaber, og det bør eksempelvis medtænkes inden for følgende aspekter:

- Inden studiestart: Er den tilgængelige information om studiet præcis og dækkende for, hvordan det er at gå på studiet? Her kan man fx tilbyde eksempler af nuværende studerende, der beskriver hvordan det er at studere, herunder hvordan den uformelle studiehverdag ser ud. Dette er med til at fremme, at de studerende tager informerede valg og møder studiet med realistiske forventninger. For LFP har indførelsen af en motiveret ansøgning i optagelsesproceduren haft en gunstig betydning for de studerendes forberedelse til studiet: *"Det var en mega god forberedelse, for det gjorde bare, at jeg var så skarp på, hvad jeg havde med mig i min rygsæk, og hvordan det kunne kobles med det [studiet],"* (Jane, AAL).
- Praktisk information ifm. studiestart: Studiestarten er en periode med mange nye indtryk, og her er det særligt vigtigt, at studiet tilbyder størst mulig grad af overblik. Det drejer sig fx om program for studiestartsdagen, rusperioden, boglister og adgang til Moodle og mail m.m.. Jo tidligere og klarere, desto bedre. Her kan en personlig mail/brev, der samler ovennævnte og andre væsentlige informationer være en god løsning, idet det sikrer, at de studerende får den relevante information, ligesom det signalerer interesse og velkommen fra studiets side.
- Semestrets opbygning og formål: *"at gøre det klart, hvad er det her semester handler om? Så man kan se helheden i det. Eller bare, hvad er det der her kursus handler om? Hvad er målet?"* (Kristine, Dansk)
- Projekter og opgaver: rammer, forventninger og gruppesamarbejde: *"Hvad er det, der bliver lagt vægt på? Hvad er det, der er relevant at få sagt? Hvilke informationer skal man have med?"*; *"Nu har vi valgt emne. Hvad gør vi så?"* (Hvh. Anders og Kristine, Dansk)
- Hvor, til hvem og hvordan søger man hjælp, støtte og yderligere information: Hvem går man til med faglige spørgsmål, og hvor går man hen i tilfælde af personlige vanskeligheder?
- Studieteknik: At studere er en særlig praksis, som skal læres, eks. *"Hvordan skal jeg læse? Og hvor meget skal jeg tage noter, og hvordan skal jeg tage noter?"* (Kristine, Dansk). Specifikke, introducerende kurser i studieteknik er en relevant støtte for den faglige integration. Disse bør ligge ganske tidligt på studiet, så de studerende hurtigst muligt kan få gavn af de forskellige teknikker.

De fleste af ovennævnte aspekter er lige så relevante for LFP som bachelorstudier, da AAU og universitetsverdenen for en stor del af LFP's studerende også er helt ny og ukendt. De er derfor reelt at betragte som nye universitetsstuderende og bør derfor i mange henseender støttes på samme måde som 1. semesterstuderende, da de har samme grad af usikkerhed. Det er vigtigt at fremhæve, at ovennævnte aspekter så vidt muligt bør adresseres og formidles ad *kollektive, almene kanaler*, så alle

studerende får del i det.

4.2.2 DET FAGLIGE OG UNDERVISNINGENS BETYDNING OG MULIGHEDER FOR INTEGRATION

Den faglige del af studiet og hvad der sker i undervisningen er et helt centralt sted at skabe grundlag for de studerendes involvering og integration i studiet og dermed på sigt fastholdelse (Thomas, 2012; Tinto, 1993, p. 132f). På baggrund af empirien er det muligt at fremhæve en række træk ved den faglige del af studiet og undervisningens organisering, som har haft en gunstig betydning for de studerendes oplevelse af at blive et integreret medlem af studiet.

1. Undervisningsformer, der fremmer involvering, aktiv læring og samarbejde blandt studerende

"Den opgave, der har givet ultimativt mest mening for mig, overhovedet. Den står soleklart, selvom det er lang tid siden. Det var en opgave, hvor vi i gruppearbejde skulle lade som om, vi var en konsulentvirksomhed, som skulle løse et problem i en praksis (...) De diskussioner og refleksioner, der kom frem der. Det var en mega god øvelse." (Jane, LFP AAL). De studerende har gennemgående en positiv vurdering af og efterspørger undervisningsformer, der muliggør involvering, aktiv læring og samarbejde blandt de studerende. Dette kan foregå på mange måder, men det handler grundlæggende om at, de studerende får en aktiv rolle: at få dem at gøre ting sammen og få dem til at tænke over, hvad de gør, fx gennem diskussioner og caseopgaver. *"Det jeg godt kan lide, er, at de er så gode til at lade os lave casearbejde. Så er det noget teoretisk oplæg, og så er der casearbejde, hvor vi bruger teorien. Det er der, jeg forstår det. Det er der jeg lærer."* (Amalie, LFP KBH). Dette indebærer, at de bliver personligt involveret i en faglig opgave i samspil med andre studerende og får delte læringsoplevelser. Denne form undervisning har både en positiv betydning for de studerendes læring og for deres grad af involvering i undervisningen, hvilket udgør et grundlag for den studerendes generelle involvering og integration i studiet. Dvs. jo højere grad, man kan skabe grundlag for, at de studerende involverer sig og bliver involveret i undervisningen, desto større sandsynlighed er der, at dette vil sprede sig til deres generelle involvering og forpligtelse i studiet (Braxton et al., 2000, p. 571; Tinto, 1993, pp. 132f). Et eksempel, hvor selve undervisningsstrukturen er lagt an på denne form for læring er workshopformen på KDM, AAL (jf. afsnit 4.1.2.1), men man kan også lade det indgå som en mindre del af undervisningen fx som Dansks gruppeoplæg og caseopgaver hos LFP som beskrevet ovenfor. Det er en generel tendens på de fleste af studierne, at de studerende ønsker mere af denne form for undervisning, hvor de inddrages og får en aktiv rolle.

2. Interaktion og tæt kontakt med undervisere samt feedback fra undervisere

Jeg ved [underviserens navn] har været rigtig god til at komme med feedback på det, fordi hun har ladet os nørde i lang tid med nogle bestemte teorier. Hvor man sad i lang tid og brugte tid på at forklare, hvad man havde fundet ud af, og så brugte hun lang tid på at sige ja og nej. Og så tog hun nogle ting og skrev dem ned. Det var et godt eksempel på feedback, hvor man tænkte, "Okay det giver mening, det jeg har lavet, og jeg har forstået det rigtigt" (Marie, LFP AAL)

De studerende har generelt et behov for og oplever tæt kontakt til undervisere, som noget, der har en positiv betydning for deres oplevelse af at gå på studiet. Ligesom forrige tema kan dette foregå på mange må-

der. Det kan både foregå i undervisningen via fx instruktortimer (Dansk), workshops eller seminarer, hvor strukturen muliggør, at de studerende kan interagere med underviserne. Det kan ligeledes foregå gennem projektvejledning eller specifikke støtteforanstaltninger som SUS, LFP eller Studentersamtaler, KDM KBH. Tæt kontakt og interaktion med undervisere er hensigtsmæssigt for de studerendes integration, fordi det bidrager til, at den enkelte studerende oplever sig set som individ og fordi at interagere med fagets repræsentanter er en måde at blive indlemmet i studiets faglige fællesskab. Det er også gennemgående, at de studerende profiterer af og ønsker sig mere feedback fra underviserne på deres faglige præstationer. Førsteårsstuderende har en høj grad af faglig usikkerhed, fordi de er nye i faget og endnu ikke har fået en normativ vurdering af deres faglige niveau i form af eksamener. Hver gang de får feedback fra undervisere, er det en faglig anerkendelse, der bidrager til fremme de studerendes oplevelse af faglig kompetence. Her kan fremhæves Dansks brug af løbende skriveøvelser, hvor underviserne giver skriftlige kommentarer: *"Så det er virkelig rart at få følelsen af, okay, jeg har ikke ramt helt ved siden af. Jeg er nogenlunde på rette vej. Så jeg synes de der skriveøvelser er gode til lige at give en præjning af, hvor man er."* (Kristine).

3. At bygge bro mellem det faglige og sociale

"Workshopsne har bidraget til, at man er kommet til at snakke med en helt masse forskellige (...) jeg synes det har været dejligt, at man er blevet sat sammen i grupper på kryds og tværs og er kommet til at snakke med rigtig mange forskellige og har lært mange forskellige at kende" (Anne, LFP AAL). Undervisningen betragtes typisk som en del af studiets faglige del, men dens struktur kan i høj grad også skabe grundlag for social integration, hvilket ovennævnte citater peger på. Det er således en måde at medtænke det sociale i det faglige i stedet for at se dem adskilte. På denne måde lærer de studerende om noget fagligt, mens de lærer hinanden at kende. Hermed kan formelle, faglige relationer i undervisningen danne grundlag for uformelle sociale og faglige relationer *uden for* undervisningen (Tinto, 1997, p. 610). LFP, AAL har fx placeret de studerende i mange forskellige grupper i undervisningen i løbet af den første tid, hvilket samtlige studerende fremhæver som noget, der har bidraget positivt til deres sociale integration.

4. Projektgruppen og støttende fællesskabers betydning

På tværs af de fem studier tegner der sig et klart billede af, at projektgruppen kan have en meget stærk betydning for de studerendes integration og fastholdelse. Der er således tre eksempler fra tre forskellige studier, hvor projektgruppen har spillet en afgørende rolle for, at disse studerende enten stadig går på studiet eller blev på studiet væsentlig længere, end de ellers ville. *"(...) i starten tænkte jeg, at jeg var ligesom nødt til at give det en fair chance, før jeg kunne sige, det her er ikke mig. For det synes jeg, det kan man ikke sige på baggrund af et par uger. Og så kom vi ligesom ind i alt det her med gruppe, og så var grunden til, at jeg blev og tog eksamenerne også var kun pga. min gruppe"* (Amanda, KDM KBH). Denne studerende var allerede inden studiestart stort set overbevist om, at studiet ikke var det rigtige for hende. Alligevel endte hun med gennemføre hele 1. semester, fordi hun følte sig forpligtet over for sin projektgruppe. Dette viser, at gruppearbejde kan være så forpligtende, at det faktisk er i stand til at fastholde studerende længe efter, de er blevet sikre på at ville stoppe på studiet.

Projektgruppen kan have en konstruktiv betydning for fastholdelse af flere grunde.

"Jeg synes jo, at når man har lavet projektarbejde med nogen, så føl-

ger alt det sociale bare med. (...) Det sker bare helt automatisk, når man skriver projekt sammen. Så bliver man bare gode venner på en eller måde." (Henriette, LFP AAL). Projektgruppestrukturen kan således være vigtigt for den sociale integration, og for mange studerende bliver projektgruppemedlemmerne også til tætte sociale relationer efter projektet. For Sarah, KDM KBH, hvis studiehistorie blev analyseret og uddybet i afsnit 4.1.3, bliver projektgruppen afgørende for hendes studerendes beslutning om at fortsætte på studiet: "Jeg var også meget skeptisk over for det sociale. For det synes jeg faktisk ikke rigtig, der var noget af. Men så kom vi ud og kom i grupper, og lærte hinanden lidt bedre at kende, hvilket så har resulteret i, at nu har man i hvert fald nogle personer, som man har noget socialt med (...) Vi har lært hinanden rigtig godt at kende i gennem gruppearbejdet og så har vi, og ja, så har vi ligesom støttet hinanden, hvilket har været meget fedt at opleve.". For denne studerende bliver projektgruppen således et vendepunkt for hendes forhold til studiet, idet den bliver et udgangspunkt for, at hun får nogle meningsfulde sociale relationer og begynder at føle sig socialt integreret (se uddybning i afsnit 4.1.3).

Projektgruppen er ligeledes vigtig for den faglige integration, idet den muliggør, at de studerende bliver involveret i en faglig problemstilling, de selv har valgt. Dette fremmer således faglig integration, fordi man bliver personligt involveret og føler sig forpligtet over for at løse opgaven så godt som muligt. "Til at starte med vidste vi ikke hvad det ville ende ud med, men vi har jo nørdet det så meget, at til sidst blev det vores lille baby. Det var fedt at gå til eksamen med noget, man selv man følte havde virkelig godt styr på. Det var fedt at forsvare den opgave, som man bare havde lagt alt tid i så lang tid i." (Sarah, KDM, KBH). En stor del af de studerende beskriver både projektforløbet som det, de har været mest engageret i, og som det mest læringsrige på det første semester.

Projektgruppen er et eksempel på, hvad mere bredt kan kalde støttende fællesskaber (Tinto, 1997, p. 609f), som fx også kunne være mentor-, studie- eller tutorgrupper. Støttende fællesskaber er centrale for fastholdelse, fordi de bidrager til, at den studerende ikke føler sig alene og, at man har medstuderende, man kan søge faglig såvel som social støtte hos i tilfælde af vanskeligheder.

"Jeg synes også, projektgruppen for mit vedkommende har hjulpet meget ift. frustrationer og bare det der med komme ind i det [studiet]. Og så også den SUS-gruppe, vi har fået, hvor man snakker om portfolio, hvorfor er det, det er svært? Og prøve at hjælpe hinanden med egentlig at gøre det nemmere. Så de der grupper har gjort meget." (Marie, LFP). At have andre betroede studerende at gå til, når man oplever vanskeligheder kan være forskellen på, om man bliver eller stopper, som det var tilfældet i Sarahs tilfælde ovenfor. Støttende fællesskaber er noget studiet aktivt kan skabe grundlag for gennem dets måde at inddele de studerende i grupper og ved at prioritere, at gruppedannelsesprocesser kommer til at foregå så godt som muligt.

Empirien peger således på, at projektgruppestrukturen er konstruktiv ift. fastholdelse, fordi den både muliggør social og faglig integration gennem samme studieaktivitet. For flere studerende spiller netop projektgruppestrukturen dog også en væsentlig rolle for, at de stopper på studiet, fordi de ikke trives med denne arbejdsform. Flere andre studerende beskriver også, at projektarbejdet har været stærkt udfordrende og givet anledning til frustration og konflikter. Projektgruppen rummer dermed

en modsatrettet dobbelthet, idet den både kan spille en rolle for frafald og fastholdelse, alt afhængig af, hvordan den studerende oplever og vurderer gruppearbejdet.

4.2.3 DEN SOCIALE INTEGRATION OG STUDIESTARTSFORLØBET

Interviewer: "Hvad tænker I at der er vigtigt, et studie gør for, at nye studerende kommer til at føle sig til rette?"

Sarah: Det sociale

Jens: Ja, jeg skulle lige til at sige, det spiller den største rolle overhovedet for mig. Alt socialt

Emma: (...) det sociale er en meget stor del af at føle sig godt tilpas på et studie." (KDM, KBH)

På tværs af empirien, af især bachelorstudierne, er det tydeligt, at de studerende prioriterer det sociale aspekt af studiet meget højt i den første tid på studiet. De fleste af de interviewede bachelorstuderende vurderer faktisk det at lære deres medstuderende at kende og at falde godt til socialt som vigtigere end det faglige i den første tid på studiet. På LFP er det sociale også vigtigt for de studerende, men der er færre, der vurderer det sociale som afgørende for at blive på studiet, sammenlignet med bachelorstudierne. Empirien rummer eksempler fra alle studier, hvor utilfredshed med forholdet til ens medstuderende spiller en medvirkende rolle for, at studerende er stoppet eller overvejer at stoppe på studiet. Det er således et af mest udbredte aspekter, de studerende nævner i deres begrundelser for at stoppe på studiet.

Hvad der sker i den første tid på studiet udgør et centralt grundlag for, hvordan den studerende fremover vil møde og forholde sig til studiet. Det er her, at den studerendes involvering, tilknytning og forpligtelse ift. studiet kan tage form på baggrund af de oplevelser og erfaringer, som gøres i mødet med medstuderende og studiets ansatte. Hvis den studerende fra dag et bliver mødt af et studie, der rækker ud og forsøger at involvere denne i studiets sociale og faglige fællesskaber, så vil dette også have en konstruktiv effekt ift. den studerendes fremadrettede involvering i studiet. Den første tid har således meget stor betydning for etableringen af studiets sociale relationer, hvilket gør sig gældende både på et en-til-en niveau og på tværs af hele årgangen.

Studiestarten er derfor af meget stor betydning for den studerendes fremtidige forhold til studiet og på længere sigt også sandsynligheden for, om den studerende bliver på eller forlader studiet. Størstedelen af frafaldet på videregående uddannelse sker således i løbet af det første studieår, og heraf sker en betydelig del af dette frafald allerede i løbet af det første semester (UFM, 2017). Ifølge en kvantitativ undersøgelse blandt danske studerende på samtlige områder af det videregående uddannelsessystem er der en sammenhæng mellem længden af studiestartsforløbet og sandsynligheden for frafald. Et langt studiestartsforløb er således forbundet med mindre sandsynlighed for frafald, og denne effekt er særligt udtalt på universiteterne. For hver dag studiestartsforløbet (dvs. dage med introducerende faglige eller sociale aktiviteter, der ikke vedrører den ordinære undervisning) udvides med en dag, er dette forbundet med et fald i sandsynligheden for frafald. Dette udmønter sig i en substantiel statistisk effekt op til og med 10 dage. Et langt studiestartsforløb bidrager således til at styrke fastholdelsen (EVA, 2017). Samme undersøgelse peger endvidere på, at jo bedre de studerende oplever kvaliteten af det sociale aspekt af studiestarten, desto mindre er sandsynligheden for, at de vælger at forlade studiet. Studiestartsforløb

bets kvalitet og omfang har således begge en signifikant betydning for, hvorvidt de studerende bliver på eller forlader studiet.

At etablere et socialt fællesskab

Der er flere eksempler i empirien, som illustrerer, at hvad der sker i den første tid, kan have en determinerende betydning fremadrettet for studiets sociale liv. Når først de sociale relationer og årgangens sociale karakter har taget form, så kan det være vanskeligt at ændre på: *"Men det går jo vildt hurtigt det med, at man finder sammen i nogle grupper til at starte med. Og det er sådan lidt dem, man har beholdt igennem de forskellige arrangementer. Hey kommer du til det? Den har ikke været helt så nemt, ligesom at bryde ud af den lille kreds man finder til at starte med."* (Anna, Dansk). Dette understreger betydningen af, at studiet gennem dets faglige og sociale aktiviteter lige fra dag 1 skaber mulighed for, at de studerende får mulighed for at lære mange forskellige af deres medstuderende at kende. En høj grad af social udveksling og sammenrystning, hvor de studerende bliver rystet sammen på kryds og tværs af årgangen, skaber således grundlag for, at de studerende i højere grad bliver socialt integreret og desuden danner flere forskellige sociale relationer i udgangspunktet. Dette bidrager til at gøre det sociale fællesskab mere sammentømret og den enkelte studerende mindre socialt sårbar, såfremt en studerende skulle stoppe studiet. Karakteren af det sociale sammenhold rummer mulighed for selvforstærkende processer, som både kan udvikle sig i retning af større sandsynlighed for frafald og bedre mulighed for fastholdelse, alt efter hvor stærkt og sammentømret, det er. Hvis det sociale fællesskab er svagt og opdelt, så vil den enkelte studerende være mere socialt sårbar i tilfælde af frafald blandt en af sine nærmeste sociale relationer. Eftersom et tab af en vigtig social relation på studiet kan spille en medvirkende rolle ift. frafald, kan én studerendes beslutning om at stoppe således øge sandsynligheden for, at flere studerende fra samme sociale gruppering, vælger at gøre det samme. Omvendt hvis det sociale fællesskab er stærkt, så vil den enkelte studerende have flere sociale muligheder at falde tilbage på, såfremt en medstuderende, man er tæt med, skulle stoppe på studiet.

På baggrund af de studerendes oplevelser er det muligt at fremhæve en række aspekter, der er væsentlige mhp. at tilrettelægge et studiestartsforløb, der skaber bedst mulige forudsætninger for social integration af nye studerende:

1) Samarbejde mellem studiets faglige og sociale dele:

Studiets faglige og sociale dele skal samarbejde (og ikke konkurrere) om at integrere de studerende. For mange faglige krav kan føre til fravalg af sociale arrangementer, og for mange sociale arrangementer kan føre til fravalg af undervisning. I empirien er der kun eksempler på det første.

2) Tutorernes betydning:

"(...) det har tutorerne også bare lagt meget vægt på, at alle skulle være velkomne. Og de har snakket med alle og vist det, og ligesom gået forrest og sagt 'Det er sådan, vi er her'. At det nytter ikke noget, at man går og lukker folk ude eller noget (...) Det er i hvert fald den fornemmelse, det har givet, at der er plads til os alle sammen. Og den kører vi ligesom bare videre med." (Mette, KDM, AAL). Tutorerne har en stor betydning for studiets sociale liv, idet de er sociale rollemodeller, som sætter tonen for det sociale liv og hvordan studerende omgås på studiet. De nye studerende tager tutorernes kultur og måde at være på til sig. Åbenhed og velkommenhed over for alle bør være udgangspunktet.

3) Hyppige, inkluderende og varierede sociale arrangementer

I de første uger af studiestarten er det centralt, at der hyppigt er sociale arrangementer, hvor man kan lære hinanden at kende. De studerende efterlyser generelt flere arrangementer på tværs af de tre bachelorstudier, og det er bedre, at der er for mange end for få. Hvis der er få arrangementer, bliver det mere kritisk at gå glip af et arrangement, hvilket kan føre til en dårlig social start, som kan forfølge en. *"[Tutorholdet] har virkelig gjort det godt ift. at have nogle gode arrangementer, hvor alle har kunnet være med. (...) altså sådan at det ikke kun er byture eller at sidde og se en film (...) der har været lidt af det hele. Og også, at de har lagt meget vægt på, at selvom man nu ikke har lyst til at drikke, så kan du godt komme med, selvom det hedder pubcrawl."* (Mette, KDM, AAL) Det er ligeledes vigtigt, at der er en diversitet af sociale arrangementer, som appellerer til studerende med forskellige behov, således der er noget for enhver smag – både festlige arrangementer, der involverer alkohol, og det modsatte. Det er også centralt, at arrangementernes karakter muliggør, at studerende med forskellige prioriteringer kan deltage på lige fod, som illustreret i citatet. Endelig er det væsentligt, at studiet prioriterer at få så høj grad af deltagelse i de sociale arrangementer som muligt. Jo bedre deltagelse, desto bedre udgangspunkt er der for at etablere et stærkt fællesskab.

4) Uformelle sociale mødesteder og aktiviteter

De studerende fremhæver endvidere det at kunne mødes i en uformel ramme, som noget, de oplever, der hjælper dem til at falde til på studiet. Dvs. arrangementer eller områder, der skaber mulighed for, at de studerende, og også gerne studerende og ansatte, kan mødes uformelt og interagere med hinanden om en fælles aktivitet, der ikke har noget at gøre med pensum. Dette kan både have et fagligt formål, fx Forskningens dag på KDM, KBH, eller et socialt formål som fx fredagsbar eller Dansks fælles julefrokost for alle årgange. Det behøver ikke at være et konkret tidsafgrænset arrangement, idet lignende positive effekter for de studerendes integration kan opnås ved hjælp af afgrænset fysisk område, hvor de studerende kan forvente at træffe andre medstuderende. De studerende fremhæver det også som positivt at kunne mødes med de ældre årgange, hvilket giver den enkelte studerende mulighed for flere sociale forbindelser på studiet, ligesom de yngste årgange har mulighed for at lære og spejle sig i mere erfarne studerende.

4.2.4 FREMTIDSMULIGHEDER – "HVAD KAN MAN BLIVE?"

Det kunne måske være fedt sådan at have nogle flere eksempler på, hvad er det egentlig, du kan ende ud i med den her uddannelse? (...) sådan måske, hvad de fleste vælger at gøre efter. Det tror jeg, vil give folk sådan en eller anden "Nå men det er jo i stil med det, jeg gerne vil", og så giver det en tryghed for, at man har lyst til at fortsætte." (Mette, KDM, AAL)

I forlængelse af de fund, der blev fremhævet under LFP, er det relevant at videreføre nogle af de samme pointer på et mere generelt niveau. På tværs af alle fem studier gælder det, at en stor del af de interviewede studerende har et behov for, at studiet i højere grad adresserer og tydeliggør hvilke fremtidsmuligheder, studiet giver mulighed for, og at usikkerhed om studiets fremtidsmuligheder selv på første studieår er noget, der bidrager til tvivl om deres studievalg. Dette hænger sammen med, at alle fem undersøgte studier har forholdsvis åbne og brede professionsfelter- og identiteter, som i høj grad afhænger af den studerendes valg i løbet af studiet.

"(...) jeg synes, det er rart, at der ikke er noget helt fast, men jeg kan godt forstå, at det måske er lidt angstprovokerende for nogle, at man ikke har noget fast sådan at holde fast i. Fordi det er tit nogle gange nemmere at nå til et mål, hvis du har et mål at holde fat i. Og hvis du ikke har noget at holde fast i og sige, det er det her, jeg skal opnå, så er det nogle gange sværere at komme igennem de der tider, hvor man sidder og skal læse helt til langt ud på natten. Fordi man tænker "Hvorfor gør jeg det?". Det ved man ikke." (Mette, KDM, AAL)

De åbne fremtidsmuligheder, som i varierende grad kendetegner alle fem studier, rummer en ambivalens. Nogle studerende opfatter det som betryggende, frit og positivt, at mulighederne er åbne, mens andre beskriver det i sammenhæng med ord som stress, utryghed og angstprovokerende. Det er sidstnævnte gruppe af studerende, som kan finde på at stoppe på studiet som følge heraf. Disse studerende har brug for en form for fremtidigt pejlemærke eller i hvert fald en tydeliggørelse, eksplicitering og uddybelse af, hvor studiet kan ende ud, hvis de skal blive på studiet.

Dansk kan som følge af gymnasielærersporet tilbyde den mest klare professionsidentitet af de fem studier, mens både KDM og LFP har meget brede og ikke fastlagte fremtidsmuligheder. Måske af denne grund er Dansk også det fag, hvor fremtidsusikkerheden er mindst fremtrædende og de åbne fremtidsmuligheder i højere grad beskrives i positive termer, mens usikkerhed om fremtiden på KDM og LFP i højere grad giver grobund for tvivl omkring deres studievalg. Selv på Dansk efterlyser de studerende dog også, at studiet tydeliggør og uddyber, hvilke fremtidsmuligheder, studiet kan tilbyde for dem, der ikke kan se sig selv være gymnasielærer: *"Der kunne måske godt være lidt mere fokus på muligheder fremover end bare gymnasielærer. Det er som om, der er mest fokus på netop at blive lærer i det hele taget. Så der synes jeg godt, der kunne fortælles lidt mere om de forskellige muligheder og sådan." (Anna, Dansk)*

Dette citat rummer en generel pointe, som er relevant for alle studier, nemlig at tilbyde og tydeliggøre flere legitime, fremtidige identitetspositioner til de studerende (Ulriksen et al., 2011, p. 47f). Jo flere og desto tydeligere positionerne er, desto større sandsynlighed er der for, at studerende vil kunne finde en, de kan se sig selv i og have som pejlemærke. Omvendt hvis et studie har få eller utydelige fremtidige identitetspositioner, kan det føre til, at den studerende ikke kan se sig selv i studiet eller oplever det som usikkert, hvad man kan blive, og derfor stopper på studiet.

5. REFERENCELISTE

- Boeskov, S. et al. (2003). *De gode studieliv – En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet*
- Braxton, J. H., Milem, J. F., Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the college Student Departure Process – Toward a Revision of Tinto's Theory. I: *The Journal of Higher Education*, Vol. 71, No. 5 (September, October 2000).
- Bytheway, B. (2012). The Use of Diaries in Qualitative Longitudinal Research. In: *Timescapes Methods Guides Series 2012*, Guide No. 7
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2015). *Gymnasiekaracters betydning for succes på videregående uddannelser – En undersøgelse af gymnasiekaracters relevans som udvælgelseskriterie til de videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2017). *Studiestartens betydning for frafald for videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: understanding student's transitions to science and engineering in higher education. I: *Cult Stud of Sci Edu* (2014) 9: 755-786
- Højbjerg, K., Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?" – Studenterkampe om legitim uddannelseskultur. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, årgang 10, nr. 18, 2015
- MFIVU: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2013). *Frafald på de videregående uddannelser*. Notat, 4. februar 2013
- Seymour, E. & Hewitt, N.M. (1997). *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder, CO: Westview Press.
- Thomas, L. (2012.) *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: a summary of findings and recommendations from the What Works? Student Retention & Success programme*. Summary Report. Paul Hamlyn Foundation, Action on Access, The Higher Education Funding Council for England, Higher Education Academy.
- Tinto, V. (1993) *Leaving College – Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. ed.). Chicago and London: Chicago University Press
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities – Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, Vol. 68, No. 6 (November/December 1997)
- Uddannelsesberetning for Det Humanistiske Fakultet for 2017 (2017). Aalborg Universitet
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Analysenotat: Hver fjerde studerende på de videregående uddannelser falder fra*.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). *Frafald og studieskift: Spørgeskemaundersøgelse blandt frafaldne studerende ved videregående uddannelser*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse, marts 2018
- Ulriksen, L., Madsen, L.M. & Holmegaard H.T. (2011). Hvorfor bliver de ikke? Hvad fortæller forskningen om frafald på videregående STEM-uddannelser? I: *MONA: Matematik og Naturfagsdidaktik*, 2011 (4), 35-55
- Winther, B. Z. & Olsen, D. R. (2017). *Fokusgruppeundersøgelse af studiemiljø – Rapport til Taskforce for studiearbejdspladser*. Aalborg Universitet

6. BILAG

BILAG 1: DAGBOGSFORLØBET

Dagbogsforløbets struktur og spørgsmål

Dagbog 1 (Udsendt omkring studiestart)

Fokus: Forventninger til studiet

- 1) Hvilke forventninger har du til at skulle begynde på studiet?
- 2) Hvad er du mest spændt på?
- 3) Hvad håber du, der vil ske?
- 4) Hvad tænker du, der bliver sværest ved at starte på studiet?
- 5) Hvad fylder mest i dine tanker lige nu?

Dagbog 2: (Efter ca. 2 uger på studiet)

Fokus: Umiddelbar oplevelse af de første par uger på studiet

- 1) Hvad er din umiddelbare oplevelse af at være startet på studiet? Hvordan har du det med det lige nu?
- 2) Hvad har du været mest optaget af i løbet af den første tid på studiet?
- 3) Hvad har overrasket dig ved din første tid på studiet?
- 4) Hvad fylder mest i dine tanker lige nu?

Dagbog 3: (Efter ca. 3-4 uger på studiet)

Fokus: Begyndende udvikling af faglig og socialt tilhørsforhold samt udfordrende og støttende forhold på studiet

- 1) Synes du, du begynder at have en fornemmelse af, hvad det vil sige og hvad det kræver at læse X?

- 2) Har du lært nogle af dine medstuderende at kende?
- 3) Hvad har været det sværeste ved din første tid på studiet?
- 4) Hvad har hjulpet og støttet dig i din første tid på studiet?
- 5) Hvad fylder mest i dine tanker lige nu?
5.a) Hvad tænker du om gruppedannelsesprocessen i morgen/næste uge? *

* LFP, AAL + KBH fik dette spørgsmål i stedet for 5), fordi mange studerende fra LFP havde fremhævet netop denne proces, som noget de tænkte meget på

Dagbog 4: (Efter ca. 5-6. uger på studiet)

Fokus: Samlet oplevelse af den første tid på studiet ved studiestartsforløbets afslutning

- 1) Hvordan har du oplevet det faglige niveau på studiet indtil videre?
- 2) Hvordan synes du, mulighederne for at lære dine medstuderende at kende har været i den første tid på studiet?
- 3) Hvad er vigtig for dig for at have et godt studieliv?
- 4) Hvordan er din oplevelse af at gå på studiet nu i forhold til de forventninger, du havde, inden du begyndte på studiet?
- 5) Rusperioden er nu ved at være slut: Hvordan har du oplevet at begynde på studiet? Hvilke(n) følelse(r) sidder du med nu?

Eksempel på spørgsmål fra Dagbog 1, LFP, Aalborg og de studerendes svar hertil

SPØRGSMÅL	SVAR	6
<h3>Hvad tænker du, der bliver sværest ved at starte på studiet?</h3> <p>6 svar</p>		
At jeg er bosat i Aarhus og derfor skal køre frem og tilbage (sammen med andre fra Aarhus). I samme tråd håber jeg at kunne komme i gruppe med nogen fra Aarhus.		
De mange teoretikere / teorier, som skal kobles på praksis. Jeg synes, at det er svært at huske de mange forskellige teorier uafhængig af praksis eksempler.		
At holde trit med medstuderende i deres erfarings baseret tilgang		
At få læsning, projektarbejde, undervisning, arbejde med videre til at gå op i en højere enhed samtidig med at jeg også har børn, der skal tilgodeses i hverdagen. At vænne sig til at være studerende igen.		
At samles så mange forskellige mennesker med så mange forskellige baggrunde.		
At komme igang igen efter et års pause, og at finde en gruppe samt finde et fælles emne. Netop på grund af at alle har så forskellige baggrunde og et bestemt mål med studiet.		

BILAG 2: INTERVIEWGUIDES

1. Interviewguide til interviews med førsteårsstuderende midt på 1./7. semester

Generelle spørgsmål for alle fem studier

Baggrundsspørgsmål:

- Er I her fra byen eller er I nyligt flyttet til byen for at studere?
- Socialt netværk i byen: Kender I andre i byen, som ikke går på studiet?
- Boligsituation: Hvordan er jeres boligsituation pt.?

Inden studiet:

Motivation, intention, indgangsvinkel ift. studiet

- Hvilke overvejelser gjorde I jer om at læse X?
- Var X jeres første prioritet?
- Hvad var afgørende for, at I valgte at søge ind på X i år?
 - Hvorfor valgte I netop at søge ind på X?
- Hvad ville I gerne opnå ved at læse X?
- Har uddannelsesløftet og karakterbonus haft nogen betydning for jeres studievalg og processen frem mod at starte på en uddannelse?

Forventninger inden studiestart

- Kan I prøve at sætte nogle ord på, hvilke forventninger I havde til at skulle starte på studiet inden studiestart? Hvad tænkte I om at skulle starte på studiet?

Informationsniveau: Overskuelighed, tydelighed og forudsigelighed om mål, forventninger og rammer

- Følte I jer klædt på til at begynde på studiet ud fra studiets informationsmateriale?
- Hvordan synes I studiets informationsniveau for den første tid har været? Har det været klart og tydeligt for jer, hvad der skulle ske, både løbende fra uge til uge, men også generelt for semestret?
- Har det været tydeligt for jer, hvad studiet forventer af jer som studerende? Fx mht. forberedelse/læsning, fremmøde og hvad det indebærer at være studerende
- Er det tydeligt for jer, hvad formålet med semestret er og hvor I er på vej hen på studiet?

Det gode studieliv – Studiemønster (jf. Boeskov, 2003)

- Hvordan vil I beskrive jeres måde at studere på? Hvor, hvornår, hvor meget studerer I?
- Hvordan ser det gode (det ideelle) studieliv ud?
- På hvilken måde synes I, at I har mulighed for at leve dette på X nu?
- Hvad forhindrer jer evt. i det?

Faglige aspekter (Faglig integration)

- Hvad synes I om det faglige indhold på studiet?
- Er I blevet "fanget" af studiets faglige indhold?
- Hvad tænker I om det faglige niveau på studiet hidtil?
- Synes I, at I har kunnet følge med de faglige krav, studiet har stillet i den første tid?
- Tid: Administrering af tid

Studiestrukturen

- Hvordan synes I arbejdsmængden/de faglige krav har været i den første tid på studiet?
- Hvad synes I om studiets undervisningsformer?

- Hvordan synes I studiet har været til at involvere jer og inddrage jer i undervisningen? (Fx gennem diskussion, opgaver, fremlæggelser etc.)

Underviserne:

- Hvordan har I oplevet underviserne?

De fysiske rammer

- Hvor arbejder I, når der er gruppearbejde?
- Har I et sted, der er jeres? Et sted I holder til?

Sociale aspekter (Social integration)

Studiestart/rusforløbet:

- Hvad synes I om de sociale arrangementer, som studiet har stillet på benene?
- Har der været en passende mængde af arrangementer? – Noget I har savnet?
- Hvordan synes I mulighederne har været for at lære hinanden at kende?

Studiekultur/studiemiljø

- Hvordan synes I studiekulturen er på jeres årgang? /Hvordan vil I beskrive denne?
- Er der sammenhold og fællesskab?
- Hvordan er jeres indtryk af kulturen/miljøet på studiet i det hele taget?
- Hvad tænker I, at et studie kan gøre for, at man som studerende føler sig godt til rette og føler man hører til på studiet?

Fagidentitet og identitet som studerende:

- Hvordan har det været at vænne sig til at være studerende?
- Har I en klar forståelse af, hvad det vil sige at læse X?
- Hvordan vil I beskrive X-studiet og hvad det vil sige at læse X for en, der aldrig har hørt om det?
- Hvordan reagerer andre, når I fortæller, at I læser X?
- Hvad tænker andre om jeres studie/det at læse X?
- Synes I, I begynder at forstå jer selv som en X'er?

Generel oplevelse af at starte på studiet

- Hvordan har det været for jer at starte på X?
- Hvad har I fokuseret mest på/været mest optaget af tanker i den første tid på studiet?
- Hvilken udvikling har I gennemgået i løbet af den første tid?
- Hvad har overrasket jer på studiet/Er der noget, der har overrasket jer i løbet af den første tid på studiet?
- Positivt? Negativt?
- Hvad har været det sværeste ved at begynde på studiet?
- Hvad har I oplevet, der har støttet jer gennem den første tid af studiet?
- Hvad har været positivt ved den første tid på studiet? Bidraget til, I føler jer til rette?
- Hvad har været negativt ved den første tid på studiet? Forhindret jer i at føle jer til rette?
- Hvad har I savnet?

Spørgsmål der retter sig mod det samfundsmæssige niveau

- En del undersøgelser viser, at mange studerende føler sig stressede i dag. Hvordan oplever I jer selv i den sammenhæng?

Fremadrettet/fremtiden

- Har I overvejet I om, studiet er det rigtige for jer?
- Hvordan ser I jer selv på studiet om et (halvt) år?

Specifikke temaer og spørgsmål for de enkelte studier

Udvalgt på baggrund af dagbøgerne, samtaler med nøglepersoner og mine observationer på studiet

1. Dansk

- Mentorordningen
- Gruppedannelse

2. KDM, Aalborg

- Grupperummet
- Gruppedannelse

3. KDM, København

- Gruppedannelsen
- HUM LAB

4. LFP, Aalborg:

- Gruppedannelsen
- At starte på LFP som professionsbachelor
- De studerendes diversitet
- Studiets fremtidsmuligheder: at kunne se, hvad man kan bruge det til og hvad det skal føre til?

5. LFP, København:

- Gruppedannelsen
- At starte på LFP som professionsbachelor
- De studerendes diversitet
- Studiets fremtidsmuligheder: at kunne se, hvad man kan bruge det til og hvad det skal føre til?
- Kollaboratoriet

2. Interviewguide til interviews medførsteårsstuderende, der er stoppet på studiet

Primære spørgsmål

Status + baggrundsspørgsmål:

- Hvornår stoppede du på studiet?
- Hvad laver du nu?
- Hvad lavede du inden du startede på studiet?
- Er du her fra byen eller er du flyttet til byen for at studere?
- Kender du andre i byen, som ikke går på studiet?

Inden studiet: Motivation, intention, indgangsvinkel

- Kan du sætte nogen ord på, hvad det var, der fik til at søge at søge ind på X?
- Var det din 1. prioritet?
- Hvad var det særligt ved X, der fik dig til at søge ind på studiet?
- Hvordan var dit kendskab til studiet inden studiestart?

Generel oplevelse af at gå på studiet

- Hvordan synes du overordnet, det var at gå på studiet? Hvordan vil du beskrive din tid på studiet?
- Hvad overraskede dig ved at starte på studiet?
 - Positivt? Negativt?
- Hvordan vil du beskrive dit engagement i studiet?
- Hvad synes du, der var det sværeste ved studiet?

- Var der noget, du godt kunne lide ved at gå på studiet?

Udmeldelsen af studiet:

- Kan du sætte nogen ord på, hvad det var, der fik dig til at stoppe på studiet?
- Kan du huske, hvornår du begyndte at overveje at stoppe på studiet?
- Hvad var det, der gjorde dig sikker på, at du ville stoppe?
- Var der noget, der talte for, at du skulle blive på studiet?

Studiets rolle:

- Var du i kontakt med nogen fra studiet ifm. dine overvejelser om at stoppe på studiet?
 - Fx andre studerende, studievejleder, sekretærer el. undervisere
- Tænker du, at studiet kunne have gjort noget, som kunne have ændret din beslutning og måske have fået dig til at blive på studiet?
 - Hvad skulle have været til stede, hvis du skulle have haft lyst til at blive på studiet?
- Hvad tænker du, at et studie som X kan gøre for, at nye studerende føler sig godt til rette på studiet, så de har lyst til at blive på studiet?
- Er der noget, du har savnet fra studiets side?

Uddybning af specifikke aspekter

Mål, fremtidsmuligheder & fagidentitet

- Hvad tænkte du om studiets fremtidsmuligheder - hvad man kan bruge det til?
- Hvordan havde du det med at fortælle andre, at du læste X?
- Faglige aspekter
- Hvad syntes du om den faglige del af studiet? Var det spændende/interessant?
- Hvordan oplevede du det faglige niveau på studiet?
- Hvad synes du om arbejdsmængden/de faglige krav? Synes du, at du kunne følge med?
- Hvordan oplevede du den måde, der blev undervist på og den måde, studiet er udformet på?

Sociale aspekter

- Hvordan oplevede du studiestarten/den første tid på studiet?
- Hvordan synes du mulighederne var for at lære hinanden at kende i løbet af studiestartsforløbet?
- Hvordan var dit forhold til dine medstuderende? Sås I fx udenfor studiet?
- Hvordan vil du beskrive miljøet/kulturen på din årgang?
 - Oplevede du et sammenhold og fællesskab?

Studiemønster

- Hvad er vigtigt for dig for at have et godt studieliv?
- Hvad skal være til stede for, at du er motiveret til at studere i det daglige og til at tage en uddannelse i det hele taget?

Efter beslutningen + Fremtiden

- Hvordan har du det med din beslutning efter at være stoppet?
- Hvad har du gjort dig af tanker om fremtiden? Overvejer du at starte på en anden uddannelse?

BILAG 3: OVERSIGT OVER UDFØRTE OBSERVATIONSAKTIVITETER

Dansk:

- Introduktion til 1. semester på studiestartsdagen d. 1. september
- En forelæsning i Litterær Analyse, 1. semester
- En forelæsning i Medieanalyse/historie, 2. semester
- To projektseminarer/projektmøder (gruppedannelse), 2. semester

KDM, Aalborg

- To forelæsninger i Kommunikationsprodukter, 1. semester
- En workshop i Kommunikationsprodukter, 1. semester
- Gruppedannelse 1. semester
- Observation + uformelle interviews i 1. semesters grupperumsområde

KDM, København

- En forelæsning i Medieteknologi, kommunikation og samfund, 1. semester
- To forelæsninger i Kommunikationsprodukter, 1. semester
- En forelæsning (workshop) i Medieproduktion
- Gruppedannelse 1. semester

LFP, Aalborg

- En workshop i Portfolio og Faglig udviklingssamtale, 1. semester
- Gruppedannelse 1. semester

LFP, København

- To forelæsninger i Viden om Læring og Forandringsprocesser